

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Значение сказкотерапии в развитии диалогической речи у старших
дошкольников с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.ф.н., доцент Л.В. Христюкова

подпись

Исполнитель:
Перина Людмила Сергеевна,
обучающийся БД-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Сабунов Владимир Викторович,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	7
1.1. Диалогическая речь и ее развитие у старших дошкольников.....	7
1.2. Особенности развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	13
1.3. Сказкотерапия как метод решения проблемы развития диалогической речи.....	18
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	29
2.1. Характеристика программных требований дошкольного образовательного учреждения для детей с задержкой психического развития в области развития диалогической речи.....	29
2.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития.....	40
2.3. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	51
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	58
3.1. Формирующий эксперимент.....	58
3.2. Контрольный эксперимент.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	80

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	98

ВВЕДЕНИЕ

Особо *актуальной* становится проблема поиска эффективных направлений оказания детям с отклонениями в развитии коррекционной психолого-педагогической помощи. Наиболее часто встречающейся формой отклонений является задержка психического развития, представляющая собой особый тип психического развития, выраженный незрелостью отдельных психических и психомоторных функций ребенка или его психики в целом, сформированной под влиянием различных факторов, среди которых в качестве основных признаются: наследственные, социально-средовые и психологические.

Особенностями познавательной сферы детей с задержкой психического развития являются: недостаточная сформированность произвольного внимания и дефицит основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), снижение непроизвольного запоминания. У детей с задержкой психического развития при обследовании, как правило, выявляется недостаточно высокий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстракции, переноса. Кроме того, для детей данной группы характерны: слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность, недостаточный уровень сформированности общей способности к учению. Для игровой деятельности многих детей с задержкой психического развития характерно неумение без помощи взрослого развернуть совместную игру в соответствии с замыслом.

Вместе с тем, онтогенез задержки психического развития у детей может быть различным, как и различна степень отставания в развитии, что требует дифференцированного подхода к коррекции. Учитывая возраст детей, актуальными становятся все виды коррекции искусством:

музыкальная, игровая, танцевальная, телесно-двигательная терапия и сказкотерапия.

Одним из наиболее эффективных методов работы с детьми с задержкой психического развития является сказкотерапия. Она позволяет расширять кругозор, формировать целостные представления об окружающем мире, оказывать влияние на развитие познавательной, эмоционально-волевой и речевой сферы. Этот метод психолого-педагогического воздействия позволяет не только проанализировать психическое развитие ребенка, выявить отношение его к себе и окружающим, понять скрытые мотивы его поведения, но и решать ряд педагогических и психологических проблем, возникающих у детей дошкольного возраста рассматриваемой группы. В частности, применение сказкотерапии педагогом содействует творческому и образному развитию мышления ребенка, его фонематического слуха, прогрессу в использовании ребенком вербального языка, умению устанавливать причинно-следственные связи. Примечательно, что в современной педагогике сказкотерапия считается одним из наиболее эффективных способов оказания педагогической помощи детям старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, испытывающим трудности в обучении.

Таким образом, исследование способов применения сказкотерапии для коррекции нарушений диалогической речи у детей с задержкой психического развития является актуальной задачей и с педагогической, и с психологической точек зрения.

Гипотеза исследования: формирование диалогической речи у дошкольников с задержкой психического развития будет более эффективнее при применении сказкотерапии.

Объект исследования: диалогическая речь старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: значение сказкотерапии в развитии диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Цель исследования: на основе анализа литературных и экспериментальных данных определить влияние сказкотерапии на процесс развития диалогической речи в онтогенезе и в процессе целенаправленного обучения старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исходя из поставленной цели, необходимо выполнить следующие задачи:

1. Изучить теоретические аспекты сказкотерапии как метода развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2. Изучить методику формирования диалогической речи старших дошкольников с диагнозом задержка психического развития в процессе проведения с ними работы по методу сказкотерапии.

3. Провести экспериментальное исследование применения сказкотерапии для развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

4. Сформулировать выводы по результатам, полученным в ходе формирующего эксперимента.

Методы исследования: изучение и анализ литературы, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, метод наблюдения, беседа, анализ, синтез полученной информации

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Диалогическая речь и ее развитие у старших дошкольников

Функции речи в жизни человека сложны и многообразны. Одной из основных функций является коммуникативная, состоящая в том, что речь используется как средство общения. При этом само общение является многофункциональным. Цели общения могут быть различными. Основными из них являются:

- сохранение и поддержание социальных контактов;
- обмен сообщениями, имеющими интеллектуальное содержание;
- влияние на эмоциональное состояние и образ действий собеседника;
- информирование (кого-либо о чем-либо);
- применяемые языковые средства.

Перечисленные цели играют важную роль в жизни любого человека, но еще больше их значение возрастает в жизни ребенка. Поэтому все перечисленные нюансы рассматриваемой функции речи в норме не только присутствуют в поведении ребенка дошкольного возраста, но и поступательно им совершенствуются. Дело в том, что происходящее в течение жизни ребенка образование функций речи побуждает его к повышению степени владения грамматическим строем речи, его фонетическими и лексическими основами, освоения двух видов связной речи – диалога и монолога [5, с. 6].

М. К. Тлехурай справедливо отмечает, что диалог представляет собой вид устной речи, с одной стороны, являющийся наиболее распространенной, а, с другой стороны, - наиболее естественной формой речевого общения,

представляющей собой разговор между двумя или несколькими лицами [47, с. 121]. А. Г. Маклаков выделяет отличительную особенность диалогической речи, состоящую в том, что в ней должны принять активное участие как минимум двое собеседников, которые используют обоюдно понятные им языковые обороты и фразы [29, с. 347].

Традиционно общение дошкольника подразделяется на две основные, но не взаимоисключающие сферы, – со взрослыми и со сверстниками. Однако первоначальной сферой общения ребенка является, в основном, мать. И в этой связи Н. И. Лепская определяет общение матери с ребенком как «дуэт». Под которым она понимает «особое явление нескоординированного речевого взаимодействия, в котором проявляются черты и диалога, и монолога» [27, с. 93]. На начальных этапах координацию диалога обеспечивает мать, которая, заполняя паузы, подсказывая, предлагает ребенку использовать различные языковые возможности для поддержания разговора на заданную тему. [27, с. 95]. Вместе с тем, в педагогике и психологии особое место в становлении диалогической речи отводят появлению у него инициативной речи, трансформирующей диалог в разговор паритетных участников общения. Несогласованная речевая активность, рядом находящихся, детей - является предвестником формирования диалога со сверстниками. Ж. Пиаже такую форму общения назвал «коллективным монологом», отмечая в ней наличие присущего детям эгоцентризма – неумения примерять на себя суждения партнера по диалогу [36, с. 83].

«Коллективные монологи» присущи всем детям. Они чаще всего проявляются в процессе совместных занятий изобразительным искусством или в процессе спокойных индивидуальных игр и индивидуального творчества, когда дети, находясь рядом, тем не менее, заняты каждый своим процессом (здесь под процессом понимаются разнообразные детские занятия, характерные для их возраста и степени развития). Именно в такой форме детьми реализуется имеющаяся у них базовая необходимость потребности в

осуществлении общественного контакта, эмоциональных отношений с ровесниками. В данном случае сознательно или подсознательно дети отводят речи контактоустанавливающую функцию. Другими ярко выраженными потребностями дошкольников, как правило, являются: потребность в демонстрации своих качеств и талантов, в привлечении внимания ровесников, стремление донести до участника диалога цели и смысл своих действий или ассоциативно возникающие в памяти прошлые события, когда-либо раннее произошедшие с ребенком. В некоторых случаях речь способна даже подменять собой реальные действия ребенком, которые он не может исполнить самостоятельно в силу разных обстоятельств (например, в процессе игры ребенок не может реально сделать операцию кукле, поэтому он называет свои действия при помощи речевых оборотов, которые, с его точки зрения, характеризуют этот процесс. При этом, как правило, ребенок обращается с речью не к игрушке, над которой он производит соответствующие манипуляции, а к партнеру по игре, собеседнику).

Следует отметить, что дети устанавливают эмоциональные контакты зачастую не столько при помощи речи, сколько при использовании невербальных средств общения – взглядов, мимики, жестов, поз, предметных действий, которые не всегда правильно распознаются другими участниками диалога. Поэтому для достижения взаимопонимания со сверстниками ребенку очень важно уметь использовать все доступные ему средства, такие как: невербальные, вербальные – речевые. То, что ребенок использует средства невербальной коммуникации в «коллективных монологах», свидетельствует о том, что эмоциональный, индивидуальный контакт с ровесником, его социальная связь (социализированность речи) имеют важное значение. [5, с. 6].

По мнению Ж. Пиаже, одним из главных критериев диалога как социализированной речи считается присутствие в речевом взаимодействии общающихся детей трех и более взаимосвязанных изречений,

представляющих собой инициативное высказывание, ответ на него и встречную ответную реакцию на ответ. Взаимодействие детей в такой форме предоставляет каждому из участников диалога шанс отреагировать на суждение участника диалога, а также выразить диалогически ответное отношение, предвосхищающее сам ответ. При этом подобное взаимодействие характеризует участников диалога как обладающих высокой степенью его развития. По утверждению Ж. Пиаже, дошкольники, обучающиеся стихийно, аналогичного уровня развития достигают только на более поздних этапах развития.

Само становление коммуникативных возможностей детей в норме содержит как минимум 2 звена. Первым из звеньев - является овладение языком с позиции становления языковой способности, взаимосвязи «символ – смысл», семантики и синтаксиса. Второе звено представляет собой наличие у ребенка умения применять язык для различных целей общения, возникающих в разных коммуникативных ситуациях. При этом под умением применять язык понимается - наличие у ребенка навыка построения развернутого текста. В совокупности с умением устанавливать интерактивное взаимодействие, включая: умение завязать диалог и стимулировать у другого ребенка интерес к диалогу, поддержать его или перевести его на другую тему, проявить понимание и взаимопонимание, задать вопрос самому и ответить на вопрос, заданный собеседником, высказать пожелание, согласие или несогласие, окончить беседу [55, с. 24]. Большое внимание уделяется связности диалога, которая обеспечивается путем использования интонации, повторения слов и некоторых речевых фраз, применения местоимений, однокоренных слов, неполных предложений. Ведя диалог, ребенок должен иметь возможность одновременно опираться: на контекст, на обстоятельства и условия общения, на участника общения (его побудительные причины, основания общения, мимику, жесты), а также на сообщение, на язык.

Полноценный диалог сложно представить без установления партнерских диалогических отношений, характеризующихся сформированных инициативных и активных соображений. Такие диалогические отношения в норме должны сопутствовать всем сферам детских коммуникаций, – как со взрослыми, так и с ровесниками, характеризуя степень детской коммуникативной самостоятельности. В то же время следует отметить, что усвоение диалогической речи нельзя представить без постижения языка и средств невербальной коммуникации, без воспитания культуры речи. в качестве которых обычно называются: четкая дикция и чистое звукопроизношение, лексическая точность и интонационная выразительность, а также грамматическая правильность [5, с. 9]. Соответствующие старшему дошкольному возрасту и необходимые для диалога умения состоят в возможности:

- учить не только слушать собеседника, не прерывая и не перебивая его во время высказываний, но и понимать то, что он хочет донести;
- выразить в ответ личное представление и верно сформулировать его доступными языковыми средствами;
- задать и поддерживать, обусловленный разговором эмоциональный тон, говорить выразительно;
- контролировать культуру речи, изменять ход разговора;
- завязать разговор как с родственниками, друзьями и знакомыми, так и с незнакомыми людьми;
- поддерживать общение и завершать диалог;
- проявлять инициативную позицию во время диалога, детализировать, уточнять;
- обосновывать свою позицию относительно предмета разговора;
- выражать свое отношение к нему [13, с. 69].

В этой связи можно констатировать, что диалог предоставляет неисчерпаемые возможности для взаимодействия и, как следствие, обучения одного собеседника другим. Поэтому в педагогике рассматриваются

дидактические возможности диалога, по данным А. В. Мудрика [33], а в психологии – взаимодействие участников диалога, разработанное А. К. Болотовой [9]) и процесс совместного решения мыслительной задачи - Т.В. Коротовских [23, с. 71] посредством обмена репликами.

В соответствии с передовыми методическими подходами к речевому развитию, принципиальным считается комплексное формирование у детей способностей к сознательному формированию диалога. При этом могут быть применены различные способы, приемы, методы вступления в диалог и его последующего развития и завершения. В частности, это могут быть: беседа на различные темы, поисковые вопросы, отгадывание загадок, решение речевых логических задач, театрализованные и сюжетно-ролевые игры, словесные поручения и просьбы, обсуждение и инсценирование литературных произведений, игры на распознавание эмоционального состояния собеседника по мимике и жестам, другие методы и приемы.

Таким образом, основными отличительными чертами диалогической речи являются: наличие собеседника и его активная позиция в поддержании диалога при помощи простейших слов, фраз и выражений, смысл которых понятен собеседнику. Отметим, что диалог как форма общения не присуща человеку с рождения, а развивается в ходе его взросления путем последовательного прохождения стадий развития:

- стадия преддиалога;
- стадия согласованных речевых актов, целью которых является социальное взаимодействие, социальный контакт, фактическая беседа, практическое взаимодействие;
- стадия содержательного диалога, личностно окрашенного общения.

В педагогике большое внимание уделяется дидактическим возможностям диалогического общения, а в психологии – взаимодействие участников диалога и ходу коллективного обсуждения посредством обмена репликами какой-либо мыслительной задачи для нахождения способов ее

решения. Развитию диалогических умений способствует применение различных методов и приемов.

1.2. Особенности развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития

По сравнению с детьми, развивающимися в соответствии с нормой, прохождение фаз развития речи детьми с задержкой психического развития более растянуто по времени, вследствие имеющихся у них психических и психофизических нарушений. Поэтому специалисты при работе с детьми с задержкой психического развития советуют уделять больше внимания непосредственно овладению диалогом. При этом под диалогом формирование полноценной диалогической позиции активного вопросно-ответного отношения к партнеру, умению не только слышать и понять собеседника, но и иметь возможность притягивать внимание собеседника к своей деятельности, быть интересным собеседнику [5, с. 51].

Ориентация на овладение диалогом детей с задержкой психического развития определяется наличием сниженной мотивационной потребности в общении у большинства из них. Это выражается в неумении поддерживать разговор, стимулировать диалогическую активность собеседника. Как следствие, дети с задержкой психического развития испытывают потребность в помощи, в подсказке, которые будут служить опорой в ходе разговора, в использовании заранее намеченных планов, слов и словосочетаний [32, с. 18]. Как правило, низкая потребность в общении сочетается у них с отчуждением, избеганием взаимодействия или, напротив, конфликтным взаимодействием, эмоциональной поверхностностью контактов, слабыми сопереживанием и сочувствием. Контакты таких детей характеризуются мимолетностью, ситуативностью, неустойчивостью [21, с. 217].

О. С. Степина отмечает, что дети с задержкой психического развития стремятся к монологическому общению, в результате чего они перебивают собеседника, добиваются внимания к себе, избирательно соблюдают правила общения во взаимодействии, проявляют недоверие к партнеру [46, с. 13].

К сожалению, в настоящее время диалогическая речь детей с задержкой психического развития слабо исследована. Вместе с тем, имеются отдельные исследования в группах детей с задержкой психического развития того или иного генеза. Так, И. А. Симонова выявила специфику речевого недоразвития у детей с задержкой психического развития в двух клинических группах:

- 1) при неосложненном инфантилизме;
- 2) при осложненном инфантилизме, а также при задержке психического развития в результате цереброастенических состояний различного генеза.

Первая клиническая группа немногочисленна и характеризуется тем, что в качестве ведущего психопатологического синдрома у этих детей выделяется незрелость эмоционально-волевой сферы, во многом определяющая характер их речевой деятельности. Дети с неосложненным инфантилизмом характеризуются практическим отсутствием нарушений звукопроизношения при сохранности артикуляционной моторики почти у всех детей. Незначительные отклонения наблюдаются лишь при выполнении серий артикуляционных движений. У детей этой группы сформированы простые формы фонематического анализа, но нарушено формирование сложных форм. В связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы дети группы очень многоречивы, проявляют повышенную диалогическую активность, часто перебивают собеседника, при этом не продумывая ответы. Таким образом, детям этой группы свойственно не столько нарушение, сколько задержка речевого развития.

Вторая группа - дети с осложненным инфантилизмом и церебрастенией - характеризуется незрелостью эмоционально-волевой сферы и

недоразвитием интеллектуальной деятельности, которая оказывает значительное влияние и на формирование их речи. Многие дети этой группы характеризуются наличием нарушений звукопроизношения и несформированностью не только сложных, но и простых форм фонематического анализа и синтеза. Особенности их речи являются: бедность лексико-семантической стороны речи, ограниченный объем словаря, неточное употребление слов, наличие синтаксических и морфологических аграмматизмов, бедность языковых форм, нарушение логической связности, отсутствие последовательности в пересказе, смысловое расхождение частей высказывания, их искажение. Таким образом, особенности речевого развития детей с осложненным инфантилизмом и церебрастенией заключаются в системном нарушении, что, безусловно, отражается в диалогической речи [32, с. 6].

Как известно, диалог предполагает наличие смысловой и логической связи между высказываниями собеседников, а именно этого тяжело достичь детям с задержкой психического развития, осложненным инфантилизмом и церебрастенией. У значительной части этих детей в процессе диалогического общения наблюдается отсутствие связи между средствами высказывания, смысловой нагрузкой и предшествующим текстом.

Незначительное число эмоционально окрашенных предложений (восклицательных и побудительных) и употребление их примитивных конструкций ухудшает интонационную окраску диалогической речи детей с задержкой психического развития [32, с. 18].

В. В. Морозова проводила исследования сформированности фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. По результатам исследований автором было произведено деление исследуемых на 3 основные категории.

К первой из них были отнесены дети с минимальной степенью нарушений речевого развития. Характер речевых затруднений этих детей

был в основном связан с темповой задержкой развития наиболее сложных речевых функций. Так, определенные затруднения были отмечены при выполнении тестов, направленных на проверку состояния степени владения ребенком фонематическим синтезом и наличия у него фонематических представлений и процесса словообразования некоторых моделей-типов (например, образование имен существительных со значением вместилища).

Ко второй группе были отнесены дети со средним уровнем зрелости речи. Дошкольники этой группы характеризовались наличием импрессивной речи и просодики. Процесс словоизменения у этих детей характеризуется темповой задержкой формирования, а развитие артикуляционной моторики звукопроизношения характеризуется отклонением от нормы (искажением развития); формирование фонематических процессов, лексики, словообразования, синтаксиса, связной речи задерживается и искажается одновременно. Иными словами, для этой группы детей характерно неоднородное и неравномерное нарушение различных компонентов речи.

Третью группу составили дети с тяжелой степенью недоразвития всех сторон речи. При этом наиболее несформированными у них являются: связная речь, фонематическая система и синтаксическая структура [33 с. 139].

Как выявлено из приведенных результатов исследований И. А. Симоновой и В. В. Морозовой, освоение диалога детьми с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста затруднено вследствие:

- затрудненности процесса овладения знаниями;
- недостаточной активности детей;
- несформированности их ориентировки в ситуации общения;
- отсутствия контроля процесса общения;
- активного использования невербальных средств общения;
- преобладания деловых мотивов общения и информационно-коммуникативной функции общения;

- наличия проблем темпового и артикуляционного произношения;
- нарушения формирования сложных речевых форм и их эмоциональной окраски;
- бедности лексического состава речи;
- малой коммуникативной насыщенности речи;
- несформированности контроля за собственными высказываниями с точки зрения их содержания и языкового оформления в соответствии с ситуацией общения;
- несформированности возрастных форм общения;
- неразвитости структурных компонентов общения.

Все перечисленное свидетельствует об отсутствии у детей с задержкой психического развития возможности формирования необходимых для диалога умений, которые соответствовали бы их возрасту.

Как известно, при отсутствии достаточного объема общения, снижается темп формирования коммуникативной деятельности и психических процессов. Это дает основание полагать, что существуют прямая и обратная зависимости: с одной стороны, - наличие у ребенка с задержкой психического развития приводит к недоразвитию средств общения, понижая его уровень, а, с другой стороны, – недостаток общения оказывает влияние на усиление замедления психических процессов.

В настоящее время происходит постоянное увеличение дидактических возможностей развития диалогических умений у детей с задержкой психического развития. Одним из способов, которые могут быть применены для расширения диалогической речи детей с задержкой психического развития, является сказкотерапия.

Таким образом, диалогическая речь детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста характеризуется наличием простых предложений, не связанных друг с другом по смыслу и, как правило, не имеющих эмоциональной окраски. Имеются проблемы темпового и артикуляционного произношения, бедность лексического состава речи.

Требую помощи в составлении диалога, дети не слушают собеседника, стремясь вызвать к себе живой интерес. Причинами существующих трудностей являются: затрудненность процесса овладения знаниями; недостаточная активность детей; несформированность их ориентировки в ситуации общения, отсутствия контроля над ним при активном использовании невербальных средств общения. Отмечается преобладание деловых мотивов и информационно-коммуникативной функции общения при несформированности его возрастных форм и неразвитости структурных компонентов общения.

1.3. Сказкотерапия как метод решения проблемы развития диалогической речи

По определению А. Л. Рыжмановой, «Сказкотерапия – это направление психосоциальной работы, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения» [40, с. 236].

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева рассматривает исследуемое понятие и «как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, и как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека» [18, с. 35].

В. Е. Бутров и Т. П. Семенова представляют сказкотерапию как интегративную «деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний» [10, с. 246].

О. В. Позднякова дает сказкотерапии следующее определение: «Сказкотерапия – один из наиболее увлекательных видов здоровьесберегающих технологий. Он является инновационным методом в работе с детьми дошкольного возраста, который может доступно и ненавязчиво воздействовать на ребенка» [38, с. 5].

Еще одно определение дает сказкотерапии Д. Ю. Соколов, представляя ее как «метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром» [44, с. 6].

Отсюда следует, что сказкотерапия представляется и как метод, и как технология работы, и даже как набор способов передачи знаний для человечества в целом и для его отдельных представителей – детей разных возрастов. Целями применения сказкотерапии могут являться: духовное воспитание, регулирование эмоционального состояния, повышения уровня социализации человека в обществе, развитие его творческих способностей. Эти цели абсолютно совпадают с теми, которые преследуют педагоги в работе с детьми с задержкой психического развития. Особым достоинством сказкотерапии как метода психологического воздействия является ненавязчивость, с которой происходит воздействие на психику ребенка при его применении.

Отметим и еще одно достоинство сказкотерапии, которое состоит в том, что она не имеет возрастных ограничений. Обусловлено это тем, что сказки (чудеса, волшебство) сопутствуют человеку всю его жизнь. При этом сказкотерапия предоставляет безопасную среду, в которой он получает возможность изучить свою личность, осознать и развить ее ресурсы, трансформировать свой внутренний и внешний мир, проявить в себе всю красоту и уникальность этого мира. Сказкотерапия учитывает 2 важных фактора:

- первым из них является присущее всем людям - умение сочинять сказки;

- вторым – мощное психологическое воздействие написания сказки.

Тем не менее, детскому психологу, использующему в своей работе сказкотерапию, необходимо принимать во внимание те методы, при помощи которых сказки оказывают свое психологическое влияние.

Первым из методов является широко используемая в волшебных сказках инициация, представляющая собой символическое проведение неких ритуалов, посредством которых герой приобретает новые качества, благодаря которым он становится способным преодолеть возникающие на его пути трудности и получить возможность перехода на качественно иной уровень.

Второй метод, используемый в сказках, связан с тем, что сказки сами по себе являются «как бы» сборником жизненного опыта человечества по преодолению эмоциональных кризисов человека. Описывая доступным языком возникшую с героем кризисную ситуацию. Сказки воздействуют на человека на бессознательном уровне и позволяют ему выработать свои внутренние психологические защитные механизмы своего «я», что способствует выработке адаптационных механизмов, помогающих преодолению кризиса.

Третьим методом сказкотерапии является трансформация страха в сказочный образ. При помощи нее ребенок получает мощное оружие воздействия в случае появления у него кризисных жизненных ситуаций.

Четвертый метод воздействия сказок состоит в передаче высоких моральных норм и принципов, принятых между людьми в нормальной жизненной среде. При помощи доступных, близких и понятных ребенку форм. Полученные знания в значительной степени помогают ребенку пережить сложную жизненную ситуацию [10, с. 247].

Отметим, что все сказочные истории можно классифицировать по тематическим признакам не связанные с описанием:

- проблем в общении;

- различного рода ужасов, страхов, боязни, тревог по различным поводам;

- возрастных проблем;

- и других специфических ситуаций.

Это дает возможность использовать сказкотерапию для следующих групп психологических целей: психодиагностических, психокоррекционных, прогностических [15, с. 101].

Психодиагностическая функция сказки предполагает выявление проблемных ситуаций и случаев, а также вариантов поведения ребенка, которые уже имелись в его жизни. Как правило, проявление этих моментов при реализации психодиагностической функции сказки является основой для дальнейшей коррекции поведения ребенка при помощи прогностической и психокоррекционной функций.

Прогностическая функция заключается в том, что на базе сказки и ее анализа можно предугадать и предсказать поведение человека.

Психокоррекционная функция сказки состоит в провоцировании позитивных изменений в состоянии и поведении ребенка. Взрослый и ребенок могут играть вместе в «сказочников», – придумывать сказку вместе, фантазировать и даже одновременно обыгрывать ее всю или ее отдельные эпизоды лично или при помощи подручных средств (игрушек, одежды, предметов обихода и так далее).

Для логопедической работы с детьми, которые в анамнезе имеют тяжелые нарушения речи, применение сказкотерапии позволяет находить решение различным видам задач, а именно:

- коррекционно-образовательные задачи: развития всех компонентов речи и звукового восприятия; коррекции артикуляции, работы над автоматизацией, различением звуков, включением их в повседневную речь; улучшением слогового строения слова; уточнением строения предложения; улучшения связных высказываний (построение распространенных

предложений, совершенствование диалогической речи, умение пересказывать и рассказывать сказки, придумывать конец к ним);

- коррекционно-воспитательные задачи: формирование нравственности, доброты, бережного отношения к природе, патриотизма, внимания к ближним, гуманности, скромности и так далее;

- коррекционно-развивающие задачи: улучшение мышления, памяти, фантазии, темпо-ритмической стороны речи, ритмичности дыхания, управления голосом, дикцией, интонацией, паузацией, умения передавать образ через мимику, жесты и движение; обучение приемам вождения персонажей сказки в настольном театре, театре мягкой игрушки, пальчиковом театре [35, с. 241].

Самыми распространенными способами работы с психологической сказкой считаются:

- разбор существующей сказки;
- индивидуальное написание сказки ребенком;
- постановка написанной сказки (например, актерское обыгрывание или кукольный театр);
- арттерапевтическая работа, основанная на эпизодах, мотивах, образах сказки и другие.

В работе с детьми с задержкой психического развития могут быть поставлены все три описанные выше цели применения сказки в качестве инструмента коррекции задержки психического развития детей. Однако, учитывая сложности, с которыми сталкиваются дети этой группы в познавательной сфере и в сфере развития речи, для достижения поставленных целей указанные способы могут быть применимы не всегда. Так, на начальных этапах работы с детьми, обладающими задержкой психического развития, невозможно самостоятельное создание ими сказки, так как они недостаточно владеют диалогической и, как следствие, монологической речью как более сложным видом речи. Однако то, что они не могут сделать на начальном этапе работы, должно стать целью работы

педагога-психолога, работающего с детьми. Ведь применение сказкотерапии должно в конечном итоге помочь ребенку получить возможность создания своей сказки, а, значит, и улучшить параметры речевой активности, в том числе и диалогической речи.

Возможность использования в воспитательно-образовательном процессе фольклорных произведений обосновывалась Ф. И. Буслаевым, Г. Н. Волковым, И. И. Срезневским, Л. Н. Толстым, К. Д. Ушинским и другими. Перечисленные и другие авторы указывали на то, что тексты сказок содержат прекрасные примеры художественно-изобразительных богатств русского языка.

Так, к примеру, в русской народной сказке «Жар-птица и Василиса-царевна» содержатся такие строки: «приезжает он на край света, где красное солнышко из синя моря восходит. Смотрит, а по синю морю плывет Василиса-царевна в серебряной лодочке, золотым веслом попихается»; «Стрелец-молодец снимает палатку с золотой маковкою, садится на богатырского коня, берет с собою сонную Василису-царевну и пускается в путь-дорогу, словно стрела из лука» [16, с. 5].

Многие сказки (как народные, так и авторские) легко можно перенести в качестве игры в песочницу, или, напротив, перенести сказочное действие в помещение, в котором «создаются» сказочные герои, – пальчиковые куклы или марионетки, с которыми впоследствии можно разыграть спектакль. Имеется возможность применить сказку в рисунках при помощи рисования действующих лиц сказки или мест, которые в ней описываются, или в актовом (танцевальном) зале, используя песни из сказок и танцы, которые мог бы делать сказочный герой, и многое другое.

Рассказывая ребенку сказку, прежде всего необходимо следить за тем, чтобы он уловил ее суть: о ком (о чем?) идет речь в сказке, что делает сказочный герой и почему, что явилось первоначальной причиной его дальнейших действий? Каково окружение героя сказки, и как действие,

разворачивающееся в сказке, соотносятся с собственными поступками ребенка – помогают или становятся препятствиями на его пути.

После обсуждения педагог- психолог с детьми должен сделать какой-либо вывод. При этом одним из важнейших элементов этой беседы должно стать побуждение ребенка к восстановлению сюжетной картины, что будет демонстрировать умение или, напротив, неумение ребенка создавать ее из множества конкретных деталей. Это помогает детям с задержкой психического развития научиться выделять главную мысль из всего сказочного сюжета. Применительно к детям с задержкой психического развития такая цель может показаться архисложной, так как, исходя из проделанного выше анализа следует, что детям с задержкой психического развития тяжело не только воспринять всю сказку целиком, но и во многих случаях даже дослушать ее от начала и до конца. Но, как утверждает Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, это возможно в том случае, если педагог-психолог готов к спокойной методичной работе, включающей несколько этапов по каждой сказке, реализуемых в течение 1 - 2 недель:

- на первом этапе происходит знакомство с главным героем сказки, перечисление проделанных им действий и то преобразование (чудо), которое произошло в результате их применения;

- каждый последующий этап начинается с пересказа сказки от начала и до самых последних слов. От раза к разу сюжетная основа дополняется различными характеристиками: портрет главного героя; описание внешности и характеров других персонажей; причины и характер действий главного героя и его окружения [18, с. 238]. На каждом из этапов для поддержания интереса детей к сказке могут использоваться разнообразные действия: - демонстрация и рассказ сказки при помощи различных средств (например, различных изображений на фланелеграфе или книжных иллюстраций); - театрализация элементов сказки; - драматизации сказок совместно с педагогом-логопедом; - постепенное включение детей в драматизацию со сменой ролей [53, с. 24];

- на заключительном этапе формулируется вывод: что было для героя сказки хорошо, а что – плохо.

При наличии сюжетных повторений дети с задержкой психического развития спокойно усваивают весь предложенный им материал. В качестве одного из несомненных достоинств сказкотерапии отмечают предоставляемые при ее помощи ребенку возможности почувствовать себя героем или автором сказки, превращая его из пассивного слушателя в соавтора: у него на глазах рождалась сказка, с каждым пересказом «обрастая» все новыми (иногда необыкновенными) деталями, которые уже не мешают воспринимать сказку как единое законченное действие [18, с. 238].

Как указывают В. Е. Бутров и Т. П. Семенова, «при применении сказкотерапии наилучших результатов можно добиться при совместной работе педагога-психолога и музыкального руководителя, где ведущей является роль психолога». Авторы обосновывают это тем, что «в настоящее время музыка становится все более популярным средством психологического воздействия, способствуя интеграции и укреплению психического здоровья, музыка служит своеобразным звуковым представлением каждого персонажа, помогает создать нужный образ сказочного героя» [10, с. 247].

Безусловно, все применяемые музыкальные произведения должны быть тщательно подобраны с точки зрения необходимости соответствия поставленным целям (как художественным, так и педагогическим). А их исполнение должно соответствовать самым высоким стандартам профессионального мастерства музыканта, выразительно, ярко, доходчиво. Авторы рекомендуют использовать в сказкотерапии музыкальные произведения выдающихся мировых композиторов - П. И. Чайковского, Камилля Сен-Санса, М. П. Мусоргского, М. И. Глинки. Кроме того, рекомендуется использовать русское народное музыкальное творчество, а также современные музыкальные произведения для детей для наделения сказочного героя теми или иными характеристиками, создания

соответствующего настроения. При этом в ходе занятий по сказкотерапии могут и должны применяться различные виды музыкальной деятельности детей, среди которых обязательным элементом является театрализация. Сказка и музыка, используемые на занятиях по сказкотерапии, являются важными средствами умственного развития ребенка, его воображения, мышления и памяти [10, с. 247].

Многие авторы, описывающие сказкотерапию как метод психокоррекционного воздействия на детей, отмечают, что особо важным в ней является сам выбор сказки. Используемая как психологическое средство, она должна воздействовать на вполне определенные проблемы ребенка, предлагать ему способ решения этих проблем, основанный на аналогии с действиями героя. Ведь, проживая сказку, вживаясь в роль героя этой сказки, ребенок воспринимает все происходящее в ней так, как будто это происходит с ним.

Однако следует отметить, что использование сказкотерапии в коррекционно - развивающей работе с детьми должно производиться с учетом их возраста, и индивидуальных особенностей, речевого статуса, степени недостаточности развития неречевых психических функций.

Поскольку в рассматриваемом случае коррекционная психокоррекция направлена на детей с речевыми нарушениями, при применении сказкотерапии рекомендуется использовать игровые технологии. В данном случае применение игровых технологий заключается в представлении детям речевого логопедического материала в игровой форме. Как правило, это способствует положительному настрою ребенка на логопедические занятия, повышает стремление детей к познанию.

Как следствие, это оказывает значительно более сильное положительное воздействие на итоги процесса коррекционно-педагогического воздействия, а, следовательно, и на получение целевого результата. Однако процесс проведения сказкотерапии с элементами игры требует соблюдения следующих основных условий:

- все проводимые игры должны быть выразительными;
- в любой проводимой с детьми с задержкой психического развития игре необходимо участие педагога;
- баланс обучающего и занимательного воздействия игры;
- личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, позволяющий ему возможность демонстрации имеющихся у него знаний и умений в процессе освоения им диалогической речи [34, с. 63].

Таким образом, резюмируя все описанное в данной главе, можно отметить, что диалогическая речь является речью, активно поддерживаемой собеседником и производимой путем использования простейших оборотов языка и фраз всеми участвующими в диалоге собеседниками. Стадиями формирования диалогической речи являются: стадия преддиалога, стадия скоординированных речевых действий, стадия практического взаимодействия. Вершиной овладения диалогической речью является содержательный диалог, характеризующийся личностно окрашенным общением. В отличие от детей, характеризующихся нормальным прохождением указанных стадий, диалогическая речь детей с задержкой психического развития запаздывает по срокам их прохождения. Это обусловлено наличием нарушений памяти, низкой концентрацией внимания и снижением активности восприятия в структуре дефекта умственной деятельности детей с задержкой психического развития. Наиболее грубо нарушены сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер. Как следствие, у старших дошкольников с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь. Поэтому их диалогическая речь характеризуется наличием простых предложений, не связанных друг с другом по смыслу и, как правило, не имеющих эмоциональной окраски. Имеются проблемы темпового и артикуляционного произношения, бедность лексического состава речи. Для решения проблем, связанных с

диалогической речью детей с задержкой психического развития, педагоги, логопеды и психологи рекомендуют использовать различные методы, основными из которых являются игровые методы и музыкотерапия. В то же время имеется метод, который включает в себя представленные методы, добавляя им сказочное содержание, – сказкотерапия. В сочетании с другими методами коррекции диалогической речи сказкотерапия представляется мощным оружием, направленным на постепенное устранение блоков в восприятии новой информации, расширение кругозора дошкольников, улучшение использования ими эмоциональной окраски речи, ее лексическое наполнение, снятия эмоционального напряжения. Все это, безусловно, способствует улучшению качества диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Характеристика программных требований дошкольного образовательного учреждения для детей с задержкой психического развития в области развития диалогической речи

Под программными требованиями понимают требования, налагаемые образовательной программой дошкольного образовательного учреждения. Согласно Федеральному закону «Об образовании», под образовательной программой понимается «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [51]. Образовательная программа любого учебного заведения в Российской Федерации (в том числе дошкольных образовательных учреждений) должна быть создана на основе федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) и должна отвечать федеральным государственным требованиям. Как следствие, образовательная программа дошкольного образовательного учреждения рассматривается как нормативно-управленческий документ, обосновывающий выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации воспитательно-образовательного процесса.

Исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО),

при создании программы дошкольного образования детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития учитываются:

- индивидуальные потребности каждого из детей с задержкой психического развития, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;
- возможности освоения ребенком с задержкой психического развития программы на разных этапах ее реализации;
- специальные условия для получения образования детьми с задержкой психического развития, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, осуществления квалифицированной коррекции нарушений развития детей с задержкой психического развития.

В основу создания программы должны быть положены следующие принципы дошкольного образования, изложенные в ФГОС ДО:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного), обогащение детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество организации с семьями;

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- учет этнокультурной ситуации развития детей [51].

Применительно к развитию диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития это означает, что коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа с ними должна быть направлена на:

- преодоление нарушений развития детей с задержкой психического развития, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы;
- развитие детей с задержкой психического развития с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Как известно, под диалогом понимается взаимный обмен информацией. Однако делает его полноценным эффективное взаимодействие двух собеседников, которое основано на:

- обоюдном взаимоуважении;
- эмоциональном обмене (обмене чувствами и переживаниями);
- взаимном желании понять собеседника и быть понятым им.

Только в том случае, если все перечисленные составляющие, включая обмен информацией, находят отклик у собеседника, можно говорить о том, что диалог состоялся. А, следовательно, можно уверенно утверждать, что развитие диалога в целом тесно связано с развитием личности и общением. В свою очередь, именно при помощи общения взрослого с ребенком формируется личность ребенка.

Как правило, личностью называют человека, достигшего «определенного уровня психического развития, для которого характерным

является восприятие себя как единого целого, отличного от других, способного руководить собственным поведением и деятельностью, а в некоторой степени даже психическим развитием» [21, с. 169]. В свою очередь, личность представляет собой продукт социализации индивида, включающий усвоение культуры своего народа, которое невозможно без общения, включающего в том числе диалог [39]. Отсюда исходит еще одно требование к психолого-педагогической работе с детьми с задержкой психического развития – обучение их использованию диалога как формы общения. Однако в данном случае следует исходить из того, что развитие диалогической речи старших дошкольников возможно только как результат овладения ими целого комплекса умений. А, следовательно, психолого-педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития должна быть нацелена на развитие умений, овладение которыми необходимо дошкольнику для общения, в том числе для формирования связной диалогической речи. К диалогическим умениям относятся следующие:

- обмен репликами;
- развитие / поддержание темы диалога;
- налаживание («починка») коммуникации в ситуациях коммуникативных неудач;
- учет фактора адресата;
- выражение тема-рематических отношений (на уровне структуры диалогического единства);
- адекватная реакция на различные типы вопросительных, побудительных и констатирующих реплик, а также умение инициировать их [19, с. 238].

Активному формированию диалогической речи больше всего способствует организация речевого взаимодействия ребенка с окружающими его детьми и взрослыми [14, с. 129]. Как справедливо пишет М. В. Симиная, «на развитие диалогической речи ребенка влияют: позитивный психологический климат, стимулирующий речевые высказывания, и наличие

полноценной речевой среды, обеспечивающей содержательное общение взрослых и детей». [41, с. 460]. Отсюда следует, что одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, предусматривающей взаимодействие взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом как в условиях дошкольного образовательного учреждения, так и в семье. Сделанный вывод подтверждается А. Г. Арушановой, которая в качестве основного из педагогических условий формирования диалогического общения детей называет развивающую педагогическую среду, предоставляющую дошкольникам в том числе пространство общения. При этом организация пространства общения состоит в подразделении детей на небольшие подгруппы, удобные для ведения игровой деятельности и занятий. Другими определенными этим же автором условиями формирования успешного диалогического общения детьми с задержкой психического развития являются:

- правила организации жизни детей;
- различные формы обучения родному языку (в том числе неурочные);
- различные методы привлечения и удержания внимания, исключающие дисциплинарное воздействие;
- психологически комфортная среда;
- творческая атмосфера в группе.

Для того, чтобы соблюсти перечисленные педагогические условия, необходимо иметь не только просторное помещение для групповой комнаты, но и другие помещения, в которых удобно было бы организовать мини-мастерские, театр, библиотеку, изостудию и так далее. Желательно, чтобы они были оборудованы модулями, большими мольбертами, фланелеграфами, магнитными досками и так далее. При этом активное освоение детьми имеющихся для их развития помещений возможно при исполнении педагогами дошкольного образовательного учреждения побуждения детей к самостоятельному пользованию кабинетами и к объединению детей разных возрастов в инсценировках, играх на воздухе, к привлечению родителей.

Перечисленные условия ценны тем, что во многом содействуют появлению у детей самостоятельности, тяги к общению с людьми разных возрастов и видов деятельности (к примеру, не только к общению с педагогами, но и с обслуживающим персоналом дошкольного учреждения: дворниками, поварами и так далее) [5, с. 51]. Выходя за рамки дошкольного учреждения под контролем старших родственников, дети старшего дошкольного возраста могут испытать появление потребности в общении, что провоцирует расширение их круга общения, а, следовательно, способствует формированию у них навыков диалогического общения, становлению их личности. Вместе с тем, само появление диалогических умений, способствующих появлению навыка диалогического общения, в рамках дошкольного учреждения проходит в форме обучения.

Обучение на занятиях как метод развития диалогической речи отражает дидактический аспект коммуникации, при котором обучение детей родной речи, как правило, проводится в форме сценариев активизирующего общения [14, с. 129]. В них может быть использовано неформальное общение педагога с детьми, включающее такие компоненты как: доверительный тон, шутки, смех. При этом очень важна такая организация среды, которая сбудет способствовать свободному общению детей с их сверстниками [5, с. 51].

Вместе с тем, некоторые авторы, основываясь на педагогических исследованиях в области содержания и методов речевой работы с дошкольниками, указывают на то, что имеющиеся методические рекомендации по развитию диалогической речи не лишены недостатков. Одним из таких они считают необоснованность представления о диалоге как о вопросно-ответной форме речи [49, с. 19].

Действительно, если проанализировать содержание ФГОС ДО в части методик формирования разговорной речи дошкольников, можно отметить преобладание методов обучения дошкольников восприятию вопросов взрослого и ответам на них и обучения вопросным формам речи. При этом считается, что уровень овладения детьми вопросной формой речи определяет

уровень интеллектуального развития ребенка. Поэтому педагоги стараются предоставить дошкольникам как можно большее количество примеров предложений с вопросительной конструкцией.

Вместе с тем, такая форма обучения приводит к заведомому обеднению педагогической работы по развитию диалогической речи у детей дошкольного возраста, поскольку не оставляет места для обучения диалогических реплик других видов – сообщению и побуждению, а также возможным видам реакций на них. Поэтому, к сожалению, зачастую дети старшего дошкольного возраста не обладают навыками полноценного диалогического общения [14, с. 129].

Основным методом формирования диалогической речи в условиях дошкольного образовательного учреждения является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог), представляющий собой наиболее распространенную, общедоступную и универсальную форму речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни. Именно этот метод способствует привитию дошкольникам образцов правильной речи (как диалогической, так и монологической), в том числе посредством указания на допущенные ошибки и их исправления. Как следствие, неподготовленный диалог имеет большое воспитательно-педагогическое значение в процессе формирования диалогической речи детей.

Отметим, что разговоры с детьми могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Первые способствуют привлечению внимания ребенка к существующим в его речи отдельным ошибкам, и, как следствие, большей направленности работы педагога на их устранение за счет индивидуально подобранных для каждого ребенка речевых упражнений. Способствует индивидуальный разговор и большему психологическому контакту с ребенком, поскольку позволяет не только узнать его интересы и стремления, но и выяснить его настроение.

Коллективный разговор подразумевает общение как внутри группы детей, состоящей из нескольких человек, так и их общение со взрослым

(например, с воспитателем). При организации коллективных разговоров нужно учитывать интерес детей к жизни взрослых, окружающим предметам, природе. При этом педагог не должен игнорировать вопросы детей. Напротив, он должен ответить на каждый заданный вопрос понятным и доступным для детей языком, соответствующим их возрасту с учетом уровня задержки психического развития. Если на какой-либо из заданных вопросов педагог не знает ответа, он должен честно признаться в этом, пообещав разобраться и ответить позже. Естественно, обещанное должно быть исполнено и ответ найден и доведен до детей [3, с. 178].

Считается, что самым лучшим временем для коллективных разговоров является прогулка, а для индивидуальных – вечерние и утренние часы. Независимо от вида разговора, он должен приносить пользу детям, а для этого он должен быть интересным и доступным для их понимания. Поэтому темой разговоров могут стать любые моменты жизни ребенка в детском саду и вне его, особенно те, которые нашли у него эмоциональный отклик. Замечательным временем для кратких индивидуальных разговоров с ребенком являются часы приема детей в дошкольное учреждение. Именно в это время воспитатель не только должен с улыбкой приветствовать каждого ребенка, но и искренне интересоваться его жизнью вне дошкольного учреждения. К примеру, воспитатель может спросить девочку о том, кто сшил ей такое красивое платье, мальчика – как он помогает дома папе, любого ребенка – о том, как он провел выходные и что видел нового и интересного.

Темы разговоров педагога с детьми, их длительность и содержание обусловлены теми воспитательными задачами, которые ставит перед собой воспитатель, опираясь на возрастные и психолого-педагогические особенности детей [5, с. 51]. В частности, разговоры с детьми старшими дошкольного возраста, имеющими в анамнезе задержку психического развития, должны быть не только посвящены окружающей их жизни и ее пониманию, но и приобретаемым ими новым знаниям и опыту, которые

они получают из окружающей жизни, книг, телевидения. Однако, в отличие от нормально развивающихся детей, разговор с детьми с задержкой психического развития должен быть направлен на коррекцию имеющихся у них проблем – на повышение концентрации внимания и на улучшение памяти.

С одной стороны, педагог должен воспитывать своей речью, с другой – прививать формирующиеся под контролем взрослого отдельные диалогические умения: адресовать речь собеседнику, привлекать его внимание к себе, общаться в доброжелательной форме. Поэтому в процессе осуществления воспитательно-педагогической деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо организовать необходимую среду для закрепления этих умений в домашних условиях, всячески способствовать положительному настрою в диалогическом общении воспитанников дошкольного образовательного учреждения [48, с. 238].

Вместе с тем следует учитывать, что для достижения педагогического эффекта собственная речь педагога не только должна учитывать возраст детей, но и психолого-педагогические характеристики старших дошкольников с задержкой психического развития: нарушение памяти, низкую концентрацию внимания и снижение активности восприятия.

Основными путями формирования разговорной речи дошкольников с задержкой психического развития в повседневной жизни являются:

- все упражнения, развивающие все формы внимания. Данное направление обусловлено низкой степенью устойчивости внимания, свойственной детям с задержкой психического развития;
- предоставление ребенку возможности действовать неоднократно в одних и тех же условиях, поскольку дети с задержкой психического развития нуждаются в увеличении количества проб, чтобы освоить тот или иной способ деятельности;

- дробление задания на короткие отрезки и предъявление их ребенку поэтапно, максимально ясно и определенно формулируя задачу [24, с. 33].

В качестве примера можно привести рекомендации Е. Ю. Климонтович: «вместо инструкции «Составь рассказ по картинке» целесообразно сказать следующее: «Посмотри на эту картинку. Кто здесь нарисован? Что они делают? Что с ними происходит? Расскажи»» [22, с. 24]. Эта рекомендация обоснована интеллектуальной недостаточностью этих детей и, как следствие, недоступностью для их понимания сложных инструкций;

- прекращение образовательного действия после наступления утомления ребенка. Это обусловлено высокой степенью психической истощаемости детей с задержкой психического развития, которая может принимать форму утомления или излишнего возбуждения. Однако следует учитывать, что многие дети с задержкой психического развития могут пытаться манипулировать взрослыми в тех случаях, когда взрослые пытаются добиться от них произвольного поведения. Как правило, предлогом для отказа является утомление ребенка;

- по окончании образовательного действия (этапа работы) обязательным является проведение ритуала «прощания», в ходе которого демонстрируются важные положительные достижения детей. Оптимальная длительность этапа составляет не более 10 минут на одного ребенка [22, с. 24]. Такой ритуал способствует закреплению положительного итога общения с воспитателем, смещает внимание ребенка с усталости на положительные впечатления;

- «любое сопровождение детей с задержкой психического развития должно представлять собой комплекс специальных занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности»;

- помимо индивидуального и коллективного разговора (как подготовленного, так и неподготовленного), одним из эффективных методов развития диалогического общения является совместная деятельность детей и педагога, при которой им необходимо договориться, кто и что будет делать [48, с. 238]. Это может быть и совместное рисование, и групповая аппликация, и коллективное конструирование, и любой другой художественный труд, созданный при условии кооперации детей и взрослых.

Таким образом, можно отметить, что только в специально организованной речевой среде у детей с задержкой психического развития наблюдается положительная динамика в усвоении речевых умений и навыков, несмотря на сохранение низкой способности к обучению. В связи с этим основными программными требованиями дошкольного образовательного учреждения для детей с задержкой психического развития в области развития диалогической речи выступают требования по учету состояния детей и степени их утомляемости, – с одной стороны, и направленности психолого-педагогических усилий на преодоление существующей стадии развития их диалогической речи и переходе на новую ступень, – с другой. Это свидетельствует о том, что все применяемые методы и способы развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития должны основываться на существующих у педагога, психолога достоверных знаниях о состоянии каждого ребенка, в отношении которого будет применяться психолого-педагогическое воздействие, дана его психолого - педагогическая характеристика. Эти знания можно получить только путем анализа, проведенного в отношении этих детей констатирующего эксперимента.

2.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития

Под задержкой психического развития понимают «особый тип отклоняющегося психического развития, имеющий временный характер и связанный с парциальным недоразвитием психики» [43, с. 102]. Задержка психического развития характеризуется замедленным темпом созревания различных психических функций, отставанием в развитии психической деятельности.

В отечественной дефектологии понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка. Основной причиной такого отставания являются слабовыраженные органические повреждения мозга. В самом термине «задержка» указывается на наличие несоответствия уровня психического развития ребенка его уровню – временной фактор, а также на временность психического отставания, которое с возрастом может преодолеваться – и тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия для развития и обучения детей рассматриваемой категории [45, с. 110].

Особо следует отметить, что понятие «задержка психического развития» употребляется в отношении детей, не имеющих нарушений отдельных анализаторов (слуха, зрения и другого) и не являющимися умственно отсталыми [37, с. 212].

Задержка психического развития характеризуется замедленным темпом созревания различных психических функций. По данным Л. М. Кузнецовой, в детской популяции выявляется 10% - 11% детей, имеющих задержку психического развития различного генеза.

В отличие от нарушений при общем психическом недоразвитии, в психической сфере ребенка с задержкой психического развития наблюдается сочетание дефицитарных функций с сохранными по мозаичному принципу.

Как правило, частичной дефицитарности высших психических функций сопутствуют инфантильные черты личности и поведения ребенка. В тех или иных случаях у ребенка возможны нарушения работоспособности, произвольности в организации деятельности, мотивации к различным видам познавательной деятельности и так далее.

Задержка психического развития у детей является сложным нарушением, характеризующимся многообразием структурных проявлений патологического процесса, которое у разных детей провоцирует недоразвитие различных компонентов их психической, психологической и физической деятельности. Для нахождения первичного нарушения в структуре данного отклонения обратимся к структурно - функциональной модели работы мозга, описанной А. Р. Лурия. В соответствии с разработанной данным автором моделью выделяются три блока: энергетический; блок приема, переработки и хранения информации; блок программирования, регуляции и контроля. Четкая работа всех этих блоков обеспечивает нормальную деятельность мозга и постоянное взаимообогащение всех его функциональных систем [28, с. 100].

Как правило, наибольшие тенденции к повреждению в детском возрасте имеют функциональные системы с коротким временным периодом развития (например, системы продолговатого и срединного мозга). Системы с более длительным постнатальным периодом развития (третичные поля анализаторов и формации лобной области) чаще всего проявляют признаки функциональной незрелости. В свою очередь, гетерохронное созревание различных функциональных систем головного мозга при наличии воздействия патогенного фактора на разных этапах пренатального или раннего постнатального периода развития ребенка может способствовать возникновению сложносочетанных симптомов негрубого повреждения и функциональной незрелости различных отделов коры головного мозга.

Подкорковые системы обеспечивают оптимальный энергетический тонус коры головного мозга и регулируют ее активность. При их

функциональной или органической неполноценности у детей возникают нейродинамические расстройства - лабильность (неустойчивость) и истощаемость психического тонуса, нарушение концентрированности, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения, явления вегетососудистой дистонии, обменно-трофические нарушения, аффективные расстройства.

Третичные поля анализаторов относятся к блоку получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешней и внутренней среды. Морфофункциональное неблагополучие этих областей приводит к дефицитарности модально-специфических функций, к которым относятся праксис, гнозис, речь, зрительная и слуховая память.

Формации лобной области, относящиеся к блоку программирования, регуляции и контроля головного мозга, совместно с третичными зонами анализаторов осуществляют его сложную интегративную деятельность. Они организуют взаимодействие различных функциональных подсистем мозга при осуществлении им наиболее сложных психических операций, познавательной деятельности и сознательного поведения. Незрелость этих функций приводит к возникновению у детей психического инфантилизма, несформированности произвольных форм психической деятельности, к нарушениям межанализаторных корковых и подкорковых связей [6, с. 89].

Отметим, что при исследуемом психическом дизонтогенезе могут быть первично нарушены как отдельные вышеназванные структуры головного мозга, так и их основные функции в различных сочетаниях. Различная глубина их повреждений и степень незрелости формируют многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с задержкой психического развития. Разнообразные вторичные проявления только усиливают внутригрупповые различия детей в рамках данной категории. В качестве причинных факторов различных этиопатогенетических вариантов задержки психического развития выделяют:

- корковую незрелость, порождающую низкий темп психической активности, и незрелость подкорковых структур, приводящую к дефициту внимания с гиперактивностью;

- вегетативную лабильность на фоне соматической ослабленности как следствие незрелости или ослабленности вегетативной нервной системы на фоне социальных, экологических, биологических причин), и собственно вегетативную незрелость как биологическую невыносимость организма;

- энергетическое истощение нервных клеток при наличии хронического стресса, и другие.

Отметим, что некоторыми авторами термин «задержка психического развития» используется для обозначения отклонений в познавательной сфере ребенка, вызванных социальной депривацией его окружения.

Отсюда следует, что основными факторами возникновения и развертывания состояния, называемого задержкой психического развития, являются биологические и социальные факторы. Следствием их влияния являются затрудненность в полноценном развитии здорового организма, задержка становления личностно развитого индивидуума и неоднозначное формирование социально зрелой личности. Соответственно, среди причин, обуславливающих появление задержки психического развития, выделяют как наиболее важные:

- причины биологического характера, препятствующие нормальному и своевременному созреванию мозга;

- общий дефицит общения с окружающими, вызывающий задержку в усвоении ребенком общественного опыта;

- отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности, дающей ребенку возможность посильного «присвоения» общественного опыта, своевременного формирования внутренних психических действий;

- социальную депривацию, препятствующую своевременному психическому развитию.

В настоящее время существует несколько классификаций задержки психического развития у детей. К наиболее ранним из них относится клиническая классификация задержки психического развития Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. Ее авторы рассматривали два варианта задержки психического развития:

- Первый связан с психическим и/или психофизическим инфантилизмом, при котором на первый план выступает отставание в развитии эмоционально-волевой сферы и личностная незрелость детей. При этом первичная интеллектуальная недостаточность у таких детей отсутствует. При правильном педагогическом сугубо индивидуальном подходе трудности в обучении детей с психофизиологическим инфантилизмом могут быть преодолены;

- Второй связан с наличием сочетания инфантилизма с некоторой задержкой познавательной деятельности со стойкой церебральной астенией, для которой характерны нарушения внимания, отвлекаемость, быстрая утомляемость, психомоторная вялость или возбудимость. Незрелость эмоционально-волевой сферы с некоторой задержкой в развитии мышления часто усугубляются педагогической запущенностью. Тем не менее, своевременное и правильное педагогическое вмешательство может привести в дальнейшем к компенсации их состояния [12, с. 140].

Несмотря на то, что М. С. Певзнер и Т. А. Власова считали легкие органические изменения в центральной нервной системе и незрелость эмоционально-волевой сферы при правильном педагогическом вмешательстве обратимыми, данные катamnестических исследований М. Г. Рейдибойма, И. А. Юрковой, М. И. Буянова свидетельствуют об обратном. Согласно их исследованиям, по мере роста ребенка и связанного с этим уменьшения черт его эмоциональной незрелости, нередко растет количество признаков интеллектуальной недостаточности и психопатоподобных нарушений [24, с. 42].

Еще одна классификация, более поздняя в сравнении с классификацией М. С. Певзнер и Т. А. Власовой, была разработана В. В. Ковалевым. Указанный автор классифицировал задержку психического развития на два основных вида – дизонтогенетическую и энцефалопатическую. Дизонтогенетическая задержка психического развития характеризуется преобладанием признаков незрелости лобных и лобно-диэнцефальных отделов головного мозга, а энцефалопатическая – выраженными симптомами повреждения подкорковых систем. Помимо основных видов задержки психического развития, В. В. Ковалевым выделялись смешанные резидуальные нервно-психические расстройства дизонтогенетически-энцефалопатические [42, с. 31].

Классификация задержки психического развития на основе учета этиологии и патогенеза основных ее форм (этиопатогенетическая классификация) была разработана К. С. Лебединской. Рассмотрим их подробнее.

Задержка психического развития конституционального генеза характеризуется наличием наследственно обусловленного психического и/или психофизического инфантилизма – гармонического либо дисгармонического. При ее наличии у детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, «детскость» поведения, живость мимики и поведенческих реакций. Наличие гармонического инфантилизма порождает сочетание незрелости психики с субтильным, но, тем не менее, гармоничным телосложением. Наличие дисгармонического психофизического инфантилизма у ребенка предопределяет наличие патологических свойств в его поведении и личностных особенностях. Как правило, ребенок со вторым типом задержки психического развития склонен к эгоцентризму.

Кроме того, для него характерны аффективные вспышки, демонстративное поведение, истерические реакции. К сожалению,

расстройства поведения при дисгармоническом инфантилизме трудно поддаются психолого-педагогической коррекции [30, с. 34].

В рамках задержки психического развития конституционального происхождения также рассматривают наследственно обусловленную парциальную недостаточность отдельных модально-специфических функций (праксис, гнозис, зрительная и слуховая память, речь), которые лежат в основе формирования сложных межанализаторных навыков, таких, как рисование, чтение, письмо, счет и другие. Как правило, наследственность в этих случаях наблюдается в семье на протяжении нескольких поколений и проявляется в левшестве, дислексии, дисграфии, недостаточности пространственного гнозиса и праксиса.

Л. Н. Блинова, также как И. М. Марковская, считает, что задержка психического развития конституционального происхождения легче всего поддается психокоррекции [8, с. 71]. Тем не менее, она возможна только в том случае, если и родители, и педагоги будут прилагать большие усилия в этом направлении. Кроме того, в преодолении задержки данного вида показана дополнительная медикаментозная терапия [30, с. 34].

В школьном возрасте есть большая вероятность, что при оставлении ребенка на повторное обучение у него сформируются все психические процессы, и он сможет продолжать учебу за обычной программой. Стоит отметить, что повторное обучение ребенка с таким генезом никак не травмирует [17].

Исход при правильной организации коррекционного обучения и воспитания благоприятный. Воздействовать на ребенка следует через игру.

Задержка психического развития соматогенного генеза, как правило, является следствием наличия у ребенка серьезных хронических заболеваний внутренних органов соматического характера, которые, в свою очередь, являются последствием наличия хронических и тяжелых инфекционных заболеваний у матери в первый год жизни ребенка. Задержка психического развития соматогенного генеза проявляется в позднем (по сравнению с

нормой) развитию у детей двигательных и речевых функций, формировании навыков самообслуживания, наличии трудностей в смене фаз игровой деятельности.

Психическое развитие этих детей тормозится стойкой астенией, которая резко снижает их общий психический и физический тонус. На ее фоне развиваются невропатические расстройства, свойственные соматогении, – неуверенность, робость, безынициативность, капризность, боязливость. Эти расстройства вызывают у взрослых, опекающих детей с задержкой психического развития соматогенного генеза, постоянное желание помочь, предупредить любое «лишнее» с их точки зрения движение, действие, которое хочет или может совершить ребенок. Поэтому зачастую такие дети воспитываются в режиме постоянной гиперопеки, что затрудняет формирование у детей позитивных личностных качеств. Наличие задержки в психическом развитии само по себе не стимулирует расширение круга общения детей, а гиперопека приводит к недоступности этих детей к проявлениям дружбы из внешнего мира. Поэтому их круг общения является минимальным, что, в свою очередь, не предоставляет ребенку пополнять знания о внешнем мире и его устройстве, тем самым не дает ему возможности преодолеть существующую у него задержку в развитии [6, с. 86]. Таким детям тяжело освоиться в коллективе, поэтому они часто плачут. Как правило, они бездеятельны, безынициативны, их ничего не интересует. Ситуации вокруг себя воспринимают адекватно, но стремления к достижению определенных целей нет. Очень вялые. Трудности преодолеть самостоятельно не могут. Учатся плохо, так как быстро утомляются и начинают чувствовать себя плохо. Часто жалуются на головные боли, колики в области сердца [17].

Кроме того, гиперопека и ограничение контактов с внешним миром нередко вызывают вторичную инфантилизацию, следствием которой является снижение работоспособности и еще более стойкая задержка психического развития. Поэтому уровень гиперопеки, наличие числа и

частоты контактов с внешним миром, уровень психического и физического тонуса ребенка, наличие стойкой астении становятся основой прогноза ситуации дальнейшего развития ребенка. Постановка прогноза, в свою очередь, оказывает значимое влияние на содержание лечебно-профилактического, коррекционно-педагогического и воспитательного воздействий на ребенка [6, с. 106].

Детям, имеющим соматогенную задержку психического развития, требуется постоянная медицинская помощь и контроль со стороны педагога. Им лучше обучаться в образовательных учреждениях санаторного типа, так как создать специальный медикаментозный режим в обычном образовательном учреждении будет довольно сложно. В этом случае доминирует соматическое заболевание, которое и притормаживает развитие интеллекта и психических функций.

Источником задержки психического развития психогенного генеза являются психотравмирующие воздействия среды, основными характеристиками которой являются неблагоприятные условия воспитания (безнадзорность, социальное сиротство, культурная депривация) и ограничение психического развития ребенка на ранних этапах [17]. Механизм психотравмирующего воздействия на ребенка может быть запущен и в случаях наличия сильных длительных переживаний матери, испытанных ею в состоянии беременности, а также наличия у нее или у отца ребенка психических заболеваний.

Бедные представления ребенка о мире, а также наличие у него специфических особенностей в поведении и в психике, низкой работоспособности, лабильности нервной системы и недостаточной сформированностью произвольной регуляции деятельности являются истоками нарушений его познавательной деятельности.

Наблюдаемые у таких детей нарушения в значительной степени являются следствием длительно воздействующих на детей ситуационных факторов, вызывающих у них разные типы эмоционального реагирования:

агрессивно-защитный, пассивно-защитный, инфантилизированный. Несмотря на в целом разное проявление эмоциональной составляющей всех перечисленных типов, все они являются источниками ранней невротизации ребенка. В зависимости от проявлений того или иного типа ребенок может проявлять агрессию и характеризоваться высокой степенью непоследовательных действий, необдуманности и импульсивности, либо, напротив, – робостью, плаксивостью, недоверчивостью, наличием различных страхов, отсутствием творческого воображения и выраженных интересов.

Возвращаясь к гиперопеке как к травмирующему типу поведения родителей, следует отметить, что она может стать источником и другого типа патохарактерологического развития личности ребенка. В данном случае у детей будут отсутствовать навыки самообслуживания и самостоятельного решения возникающих проблем, сопереживание и самоограничение, но будут повышены капризность, нетерпеливость, завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие трудолюбия, ипохондрические переживания [11, с. 102].

Эффективность коррекционных мероприятий при данном типе задержки психического развития напрямую связана с возможностью перестройки неблагоприятного семейного климата и преодоления изнеживающего или отвергающего ребенка типа семейного воспитания. Во многих случаях достаточно заинтересоваться ребенком и найти к нему индивидуальный подход [17].

Задержка психического развития церебрально-органического генеза встречается у детей наиболее часто и вызывает у них наиболее выраженные нарушения в их эмоционально-волевой и познавательной деятельности в целом [8]. По данным И. Ф. Марковской, при этом типе сочетаются признаки незрелости нервной системы ребенка и признаки парциальной поврежденности ряда психических функций. Ею выделяются два основных клинико-психологических варианта задержки психического развития церебрально - органического генеза.

При первом варианте преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма. Если и отмечается энцефалопатическая симптоматика, то она представлена негрубыми церебрастеническими и неврозоподобными расстройствами. Высшие психические функции при этом недостаточно сформированы, истощаемы и дефицитарны в звене контроля произвольной деятельности.

При втором варианте доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций и тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, склонность к персеверациям). Регуляция психической деятельности ребенка нарушена не только в сфере контроля, но и в области программирования познавательной деятельности. Это приводит к низкому уровню овладения всеми видами произвольной деятельности. У ребенка задерживается формирование предметно-манипулятивной, речевой, игровой, продуктивной и учебной деятельности. В ряде случаев мы можем говорить о смещенном сенситиве в развитии психических функций и в процессе формирования психологических новообразований возраста [42, с. 242].

Локальные нарушения мозговых функций детей с церебрально-органическим генезом задержки психического развития происходят в результате патологий беременности (токсикозы, грипп, алкоголизм и наркомания матери), родовых травм, тяжелых заболеваний в раннем возрасте. Такие дети плохо строят взаимоотношения с ровесниками, не понимают запретов и замечаний. Собственные желания они ставят на первое место. Обучать таких детей по обычной программе тяжело. Им необходима постоянная коррекционная поддержка со стороны педагогов, в том числе обучение по специальной программе [17].

Для детей с задержкой психического развития любого генеза являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий.

Таким образом, в психологии существует несколько классификаций задержки психического развития, а также выделяется несколько групп причин, которые могут ее обусловить. Существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти, отмечается низкая концентрация внимания и снижение активности восприятия. Наиболее грубо нарушены сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер - зрительное восприятие, зрительно-моторная координация. Как следствие, у детей с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

2.3. Констатирующий эксперимент и его анализ

Исследование проводилось в подготовительных группах муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №444 компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития Верх-Исетского района, Екатеринбурга, находящегося по адресу: г. Екатеринбург, улица Посадская 73а. Данное дошкольное образовательное учреждение работает по основной образовательной программе дошкольного образования в группах компенсирующей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании участвовало 24 ребенка, по 12 человек – в контрольной и в экспериментальной группах.

За основу методики были взяты приемы обследования диалогической стороны речи, предложенные Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и Г. В. Бабиной. Согласно данной методике, для обследования диалогической речи предлагались следующие задания:

- Составление диалога (озвучивание роли с помощью игрушек). Для этого дети разбивались по парам, после чего каждому ребенку в паре предлагалось выбрать игрушку и озвучить их разговор на любую тему;

- Составление диалога в процессе совместной деятельности (рисования общей картины). Детям предлагалось нарисовать свою картину совместно с другим ребенком на одном листе бумаги за ограниченное время (10 минут);

- Совместное рисование картины с воспитателем. Было предложено нарисовать картину, посвященную весне. Детям предлагалось нарисовать весну совместно с воспитателем на одном листе бумаги.

Полученные диалоги разбирались в двух аспектах: как речевая деятельность и как речевое поведение. При этом наличие и степень развитости того или иного критерия оценивались в баллах.

При оценке речевой деятельности в процессе диалога отмечались:

- Соответствие реплик определенной тематике (1 балл – если в основном соответствовали, 0 баллов – не соответствовали);

- Реализация и развитие главной мысли (0 баллов – отсутствовали реализация и развитие главной мысли, 1 балл – присутствовали);

- Характер диалога, который может быть: репродуктивным (согласие во всем с лидером (0 баллов)); реконструктивным (есть встречные предложения (1 балл)); творческим (2 балла).

При оценке диалога как речевого поведения обращалось внимание на следующие пункты:

- Особенности активности участника диалога (заинтересованность, уровень мотивации, активность, пассивность);

– реакция на участника диалога, отношение к партнеру по диалогу (положительное, страх, негативное либо спокойное отношение, подозрительность, доверие/недоверие, уважение/неуважение, заискивание, и так далее);

– особенности речевых высказываний (их длина, сложность, распространенность/нераспространенность);

– особенности использования элементов речевого этикета (умение вступить в беседу, поговорить, и так далее);

– особенности использования паралингвистических средств в диалоге (интонация, мимика, жесты, взгляды).

Балльная оценка речевого поведения по каждому из оцениваемых показателей проводилась по пятибалльной шкале, в которой 5 баллов означали максимально возможное владение всеми параметрами показателя, 0 баллов – абсолютное отсутствие владения оцениваемым параметром.

Данные, полученные в ходе обследования диалога детей экспериментальной группы, представлены в Приложении 1, контрольной группы – в Приложении 2.

Для того, чтобы более точно оценить сравниваемые группы детей, дети каждой группы на основании констатирующего эксперимента были разделены на 3 категории:

1.– дети с высоким развитием диалогической речи, получившие суммарно от 57 до 84 баллов;

2. – дети со средним развитием диалогической речи, – 29–56 баллов;

3. – дети с низким развитием диалогической речи, – ниже 29 баллов.

Окончательно итоги констатирующего анализа уровня развития диалогической речи двух сравниваемых групп детей представлен на рисунке (Рис. 1).

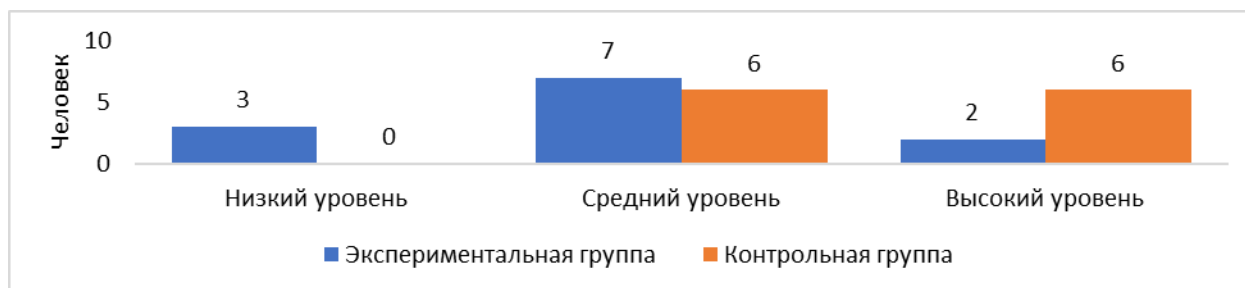


Рис. 1. Уровень развития диалогической речи детей

По данным эксперимента выявлено, что диалогическая речь детей контрольной группы более развита, чем детей экспериментальной группы.

При анализе полученных диалогов с точки зрения речевой деятельности были выделены составляющие речевой деятельности и их особенности, характерные для данных групп. Одной из составляющих является тематичность, то есть соответствие реплик определенной теме. Рассматривая данный аспект, можно выделить следующие особенности: реплики детей из контрольной группы больше соответствуют главной теме диалогов. А в экспериментальной группе чаще встречаются диалоги, в которых тематичность не соблюдается. Выписки из протокола речевого взаимодействия детей представлены в Приложении 3.

Это может быть связано с тем, что не развито умение вступать в позицию говорящего и слушающего, либо с тем, что не могут выделить главную тему, либо легко отвлекаются.

Рассматривая реализацию и развитие главной мысли, можно отметить, что данные аспекты речевой деятельности более развиты у детей из контрольной группы. Детям из экспериментальной группы зачастую приходится помогать.

Анализируя характер диалогов, отмечается преобладание репродуктивного характера в экспериментальной группе, это согласие во всем с лидером (особенно на этапе рисования рисунков с воспитателем).

Однако имеются случаи эмоционального несогласия с ситуацией, даже протеста против навязанного образа действий.

В диалогах контрольной группы чаще наблюдается реконструктивный (когда есть встречные предложения) характер диалога.

Есть диалоги, где присутствуют не только одиночные встречные предложения, а они выдвигаются на протяжении всего диалога.

Рассматривая полученные диалоги с точки зрения речевого поведения, стоит отметить, что дети из контрольной группы более активны, заинтересованы. Как следствие, и диалоги у них получаются длиннее, информативнее, с использованием различных видов реплик. В отличие от детей контрольной группы, детей из экспериментальной группы необходимо сначала замотивировать, помочь им в выборе темы (предлагая различные варианты), стимулировать во время диалога (повторяя вопросы, предыдущие реплики, задавая наводящие вопросы).

Рассматривая реакцию на участников диалога, отношение к партнеру по диалогу, стоит отметить, что в обеих группах более позитивные эмоции и доверительное отношение наблюдается в отношениях со взрослым, тогда как в отношениях со сверстниками существует некоторая напряженность. Иногда можно отметить некоторое недоверие к партнеру, особенно когда была нацеленность на результат.

Особенности речевых высказываний детей экспериментальной группы состоят в отсутствии умения развернуто отвечать на вопросы. Хотя в диалоге зачастую используются короткие и лаконичные реплики, у детей экспериментальной группы пропускались некоторые слова, от чего смысл сказанного искажался.

Дети обеих групп используют вопросительные предложения, но в экспериментальной группе дети часто на поступающие вопросы не отвечают. В диалогах данного возраста (в обеих группах) часто встречаются просьбы, побуждения.

В экспериментальной группе встречаются грамматические ошибки (например, «у меня много игров»), нередко пропуски предлогов.

Лексика детей экспериментальной группы близка к норме. Синтаксическое оформление предложений детей обеих групп схожее, только дети из экспериментальной группы больше использовали простые нераспространенные предложения, не отражающие причинно-следственных связей. Дети из контрольной группы чаще давали полные ответы.

Речевой этикет знают дети обеих групп: приветствуют друг друга в начале диалога, прощаются в конце диалога (некоторые дети из экспериментальной группы забывают или пытаются разговаривать с взрослыми на «ты»), а вот слово «спасибо» прозвучало только однажды в диалоге детей из контрольной группы.

Умение вступить в беседу более развито у детей из контрольной группы, тогда как дети из экспериментальной группы не могут отойти от примеров, приведенных экспериментатором. Так, особенно в ходе озвучивания диалога между игрушками, дети из экспериментальной группы затруднялись найти тему для разговора, приходилось приводить примеры, хотя все дети знают эти игрушки как сказочных или мультипликационных героев и многое способны про них рассказать.

Мимику и жесты дети из экспериментальной группы используют тогда, когда сложно выразить словами действия и признаки действия (когда их герои играли, купались и так далее)

Таким образом, основными программными требованиями дошкольного образовательного учреждения для детей с задержкой психического развития в области развития диалогической речи выступают требования по учету состояния детей и степени их утомляемости, – с одной стороны, и направленности психолого-педагогических усилий на преодоление существующей стадии развития их диалогической речи и переходе на новую ступень, – с другой. Необходимые исходные знания о каждом ребенке были получены путем проведения в отношении этих детей констатирующего

эксперимента. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения специального обучения с целью формирования специальных умений для построения связных диалогических высказываний.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Формирующий эксперимент

Учитывая результаты исследования, был разработан цикл игр, основанных на сказках и направленный на развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, в составе которого предлагается использовать:

- наличие речевого образца, являющегося источником яркой образной речи: типичные сказочные выражения, пример народной разговорной речи, повторяющиеся песенки, и четкая композиция текста.

- рассматривание иллюстраций к сказке с выделением особенностей внешнего вида, элементов костюма, настроения героя, средств, с помощью которых передается настроение (поза, мимика), о чем разговаривают персонажи, обстановка, в которой происходят события;

- самостоятельное рисование детьми сказочных персонажей и рассказ ребенка о выполнении замысла;

- повторное выборочное чтение отрывков текста сказки с целью уточнения действий, переживаний, содержания разговора героев произведения;

- воспроизведение детьми диалогов персонажей;

- рассказывание отдельных эпизодов сказки, в которых говорят примерно одни и те же слова разных героев (сказка «Три медведя» и передача интонацией особенностей создаваемого образа);

– упражнения на изменение силы голоса: «Ау, ау, Снегурушка» – зовут дети девочку все громче, все дальше уходит она от подружек (сказка «Снегурушка и лиса»);

– разыгрывание маленьких стихов, потешек, дразнилок, что упражняет в произнесении трудных звуков, совершенствует связную диалогическую речь, помогает осваивать разные интонации: просьбы, вопроса, удивления, суждений.

– пересказ сказки по ролям;

– проигрывание слов всех персонажей одним ребенком;

– упражнения в передаче эмоционального состояния сказочных героев.

Важным является обсуждение с детьми условий организации игры, а затем и анализ игрового поведения дошкольников – у кого сказочный персонаж получился лучше, кто не забывал слова. Успех игры, овладение ребенком исполнительской деятельностью, а значит, и развитие речи, зависит и от умения педагога с разных позиций проанализировать выбранный для драматизации сказочный текст. Например, сказка «Снегурушка и лиса»:

а) действующие лица – дедушка и бабушка, Снегурушка, подружки, медведь, волк, лиса; ведущий говорит слова от автора;

б) действия персонажей: Снегурушка пошла в лес с подружками по ягоды, в лесу стала собирать ягоды, отстала от своих подруг, ходила, ходила и заблудилась, залезла на дерево, плакала;

в) речевое содержание сказки: монолог Снегурушки, разговор девочки с медведем, волком, лисой, разговор лисы с бабушкой и дедушкой, слова благодарности стариков лисе, когда их внучка благополучно вернулась домой;

г) характеристика персонажей – девочка (ей очень хотелось пойти в лес с подружками, в лесу потеряться очень легко, но девочка не растерялась, залезла на дерево, не доверилась медведю и волку – какая она – недоверчивая, но поверила лисе, ей было в лесу очень одиноко и страшно).

Какая лиса в этой сказке? (совсем не похожа на лису в других сказках. Она пожалела девочку, не поленилась отвезла её к бабушке и дедушке, не обманула Снегурушку, добрая, заботливая, отзывчивая, поняла, что девочке очень плохо);

д) эмоциональное состояние героев сказки, изменение настроения по ходу развития событий: старики тревожились, когда отпустили внуку в лес, горевали, когда девочка не вернулась с подружками, радовались в конце сказки;

е) содержание беседы, направленной на уточнение происходящих событий и приемы, активизирующие речевую деятельность дошкольников.

– Почему же девочка осталась в лесу одна, без подружек?

– Подружки волновались, стали звать Снегурушку. Давайте попробуем показать, как они ее звали? Сначала думали, что она еще где-то близко; «Ау, ау, Снегурушка!», потом стали звать громче.

– Давайте покажем, как причитала, плакала девочка, ей страшно было одной, не знала, как домой добраться (несколько детей исполняют монолог Снегурушки).

– Предложили медведь и волк довести девочку к дедушке с бабушкой, но почему она не решилась отправиться с ними домой?

– Вам лисонька нравится, покажите, как она стучалась в калитку, как разговаривала со стариками? А мы посмотрим, у кого лисонька получится лучше.

– Давайте подумаем, как менялось настроение у бабушки и дедушки в сказке? Какое у них было настроение, когда они отпустили Снегурушку в лес? А покажите, как старики радовались в конце сказки, какие слова они говорили лисичке, чем ее угощали?

В процессе обдумывания содержания сказки, действий героев, их переживаний ребенок мысленно содействует попавшим в беду, сочувствует персонажам и свои чувства стремится передать в речи, жестах, а упражнения

на выразительность речи, воспроизведение диалогов являются основой для более свободного игрового поведения дошкольников.

Игра-драматизация может способствовать и развитию речевого творчества ребенка, если воспитатель предлагает подумать: может ли сказка закончиться по-другому? Создавая, например, образы мышат из украинской сказки «Колосок» или медвежат из венгерской сказки «Два жадных медвежонка», дети остро переживают эмоциональное состояние персонажей; они знают, что сказочные герои наказаны за жадность, нежелание поделиться, помогать друг другу и детям жаль этих героев. Дошкольники охотно соглашались придумать другое окончание сказки, где все заканчивается благополучно. В начале каждый ребенок отражает свой замысел в рисунке, рассказывает о новых событиях в сказке, а затем вместе с воспитателем решают, какой вариант текста выберут для игры в первую очередь.

Игра-драматизация позволяет учесть основные факторы речевого развития дошкольников: подражание речи взрослых, накопление представлений о предметах и явлениях окружающей жизни, общение со сверстниками и взрослыми людьми, разнообразные виды совместной деятельности, речевая активность каждого ребенка, мотивированная близкими для него потребностями, интересами.

Подробный цикл занятий по использованию театрализованной игры как средства развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представлен в Приложении 4.

После проведения цикла занятий были подведены итоги формирующего эксперимента. Итоги оценивались на основе тех же заданий, которые были проведены в ходе констатирующего эксперимента. Результаты формирующего эксперимента экспериментальной группы представлены в Приложении 5, контрольной группы – в Приложении 6.

Как следует из данных представленных в указанных приложениях таблиц, положительная динамика освоения диалогической речи детьми с

задержкой психического развития наблюдается в обеих исследуемых группах. Наличие динамики в контрольной группе обусловлено тем, что работа с этой группой проводится по реализуемой детским садом методике, которая направлена на развитие детей данного возраста, имеющих диагноз задержка психического развития.

Вместе с тем, в контрольной группе динамика менее сильная, чем в экспериментальной группе, занятия в которой проводились в соответствии с методикой, представленной в данной работе.

Итоги анализа уровня развития диалогической речи двух сравниваемых групп детей после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе представлены на рисунке (Рис. 2).

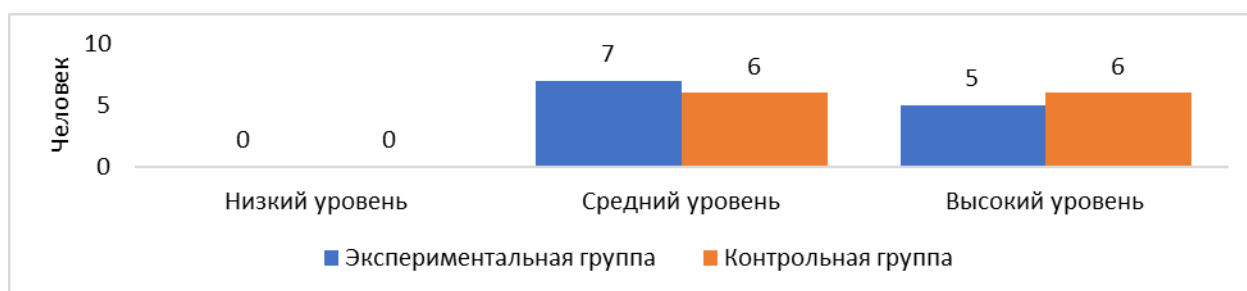


Рис. 2. Уровень развития диалогической речи детей после реализации формирующего эксперимента

Как следует из представленного рисунка, в результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе ни один ребенок не был отнесен к группе низкого уровня развития диалогической речи. Кроме того, в отличие от констатирующего эксперимента, к группе высокого уровня развития диалогической речи было отнесено 5 детей, а не 2. Таким образом, наглядно видна позитивная динамика развития уровня диалогической речи в экспериментальной группе. В контрольной группе динамика развития отсутствовала. Как в ходе констатирующего эксперимента, так и после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе, к

группе среднего и высокого уровня диалогической речи были отнесены по 6 детей контрольной группы. Это говорит о эффективности предлагаемых мероприятий.

Таким образом, в экспериментальной группе был проведен формирующий эксперимент, в качестве основы для которого был выбран кукольный театр. В ходе его проведения использовались: речевые образцы (сказки) и обсуждение иллюстраций к ним; рассказ детей о нарисованных ими сказочных персонажах, повторное чтение отрывков текста с анализом эмоциональной составляющей; воспроизведение диалогов персонажей, рассказывание детьми эпизодов сказки; упражнения на изменение силы голоса; разыгрывание мини-спектаклей по сказкам, потешкам; пересказ сказки по ролям (кукольный театр); упражнения в передаче эмоционального состояния литературных героев. Итогом проведения формирующего эксперимента стало повышение уровня владения диалогической речью детей экспериментальной группы, в результате которого к средней группе было отнесено 7 человека и 5 человек – к высокому уровню развития диалогической речи. Отметим, что сказкотерапия дает возможность на основе одного и того же сюжета сказки построить разнообразные упражнения, направленные на достижение того или иного диалогического навыка (изменения силы голоса, последовательности реплик, эмоциональной составляющей и так далее). А, как было выявлено в ходе исследования, повторение – не только основной метод развития памяти детей с задержкой психического развития, но и главный метод научения их различным навыкам. Как следствие, это способствует постепенному развитию диалогической речи детей с задержкой психического развития.

3.2. Контрольный эксперимент

В ходе контрольного этапа была проведена повторная диагностика по методике, апробированной в констатирующей части. Целью ее проведения стало исследование эффективности предложенной методики развития диалогической речи. Результаты контрольного эксперимента экспериментальной группы представлены в Приложении 7, контрольной группы – в Приложении 8. Итоги анализа уровня развития диалогической речи двух сравниваемых групп детей после проведения контрольного эксперимента представлены на рисунке (Рис. 3.).

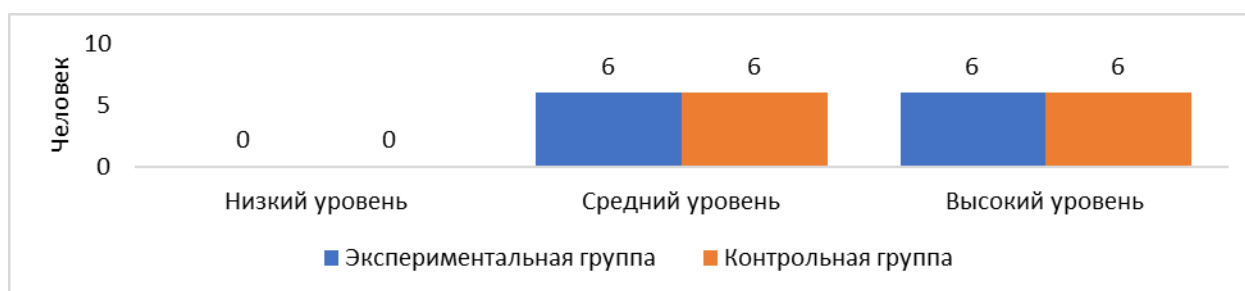


Рис. 3. Уровень развития диалогической речи детей после реализации контрольного эксперимента

Как следует из приведенных данных, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика уровня развития диалогической речи детей, что выражается в снижении количества детей, отнесенных к среднему уровню, на одного человека, за счет его отнесения к группе детей с высоким уровнем развития диалогической речи. В контрольной группе динамика отсутствует.

Эти данные позволяют говорить о том, что количество детей, которые легко идут на контакт, владеют речевыми оборотами для установления контакта и умением отвечать на вопросы взрослых возросло. Причиной

роста стало применение методики, рекомендуемой в данной работе, что свидетельствует о ее эффективности.

Таким образом, проведение в экспериментальной группе формирующего эксперимента, в качестве основы для которого был выбран кукольный театр, способствовало повышению уровня владения диалогической речью детей. Также было выявлено, что сказкотерапия дает возможность на основе одного и того же сюжета сказки построить разнообразные упражнения, направленные на достижение того или иного диалогического навыка. Это способствует постепенному развитию диалогической речи детей с задержкой психического развития, что было подтверждено в ходе контрольного эксперимента. А, следовательно, контрольный эксперимент подтвердил эффективность применения сказкотерапии для повышения уровня владения детей диалогической речью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У детей с задержкой психического развития отмечается: нарушение всех видов памяти, низкая концентрация внимания и снижение активности восприятия. Наиболее грубо нарушены сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер – зрительное восприятие, зрительно-моторная координация. Как следствие, у детей с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Диалогическая речь детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста характеризуется наличием простых предложений, не связанных друг с другом по смыслу и, как правило, не имеющих эмоциональной окраски. Имеются проблемы темпового и артикуляционного произношения, бедность лексического состава речи. Требуя помощи в составлении диалога и пытаясь для этого привлечь к себе внимание, дети не слушают собеседника. Причинами существующих трудностей являются: затрудненность процесса овладения знаниями; недостаточная активность детей; несформированность их ориентировки в ситуации общения, отсутствия контроля над ним при активном использовании невербальных средств общения. Отмечается преобладание деловых мотивов и информационно-коммуникативной функции общения при несформированности его возрастных форм и неразвитости структурных компонентов общения.

Для решения проблем, связанных с диалогической речью детей с задержкой психического развития, педагоги, логопеды и психологи рекомендуют использовать различные методы, основными из которых являются игровые методы и музыкотерапия. В то же время имеется метод, который включает в себя представленные методы, добавляя им сказочное

содержание, – сказкотерапия. Сказкотерапия представляется и как метод, и как технология работы, и даже набор способов передачи знаний как для человечества в целом, так и для его отдельных представителей – детей разного возраста. Основными достоинствами этого метода, помимо уже указанного, является использование опыта прошлых поколений людей в психокоррекции страхов и других негативных состояний ребенка, позволяющих ему получить ненавязчивый жизненный урок и вынести собственный «рецепт» решения тех или иных проблем. В сочетании с другими методами коррекции диалогической речи сказкотерапия представляется мощным оружием, направленным на постепенное устранение блоков в восприятии новой информации, расширение кругозора дошкольников, улучшение использования ими эмоциональной окраски речи, ее лексическое наполнение, снятия эмоционального напряжения. Все это, безусловно, способствует улучшению качества диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития.

В работе были проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты на базе двух подготовительных групп детей с ЗПР, проходящих обучение в детском саду №444 г. Екатеринбурга. В исследовании участвовало 24 ребенка, по 12 человек – в контрольной и в экспериментальной группах. Отметим, что сказкотерапия дает возможность на основе одного и того же сюжета сказки построить разнообразные упражнения, направленные на достижение того или иного диалогического навыка (изменения силы голоса, последовательности реплик, эмоциональной составляющей и так далее). Как было выявлено в ходе исследования, повторение – не только основной метод развития памяти детей с задержкой психического развития, но и главный метод научения их различным навыкам. Как следствие, это способствует постепенному развитию диалогической речи детей с задержкой психического развития. Представленные выводы были подтверждены и в ходе контрольного эксперимента, засвидетельствовавшего эффективность применения

сказкотерапии в обучении детей с задержкой психического развития диалогической речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азина, Е. Г. Использование русской народной сказки в развитии связной речи младших школьников с ЗПР [Текст] / Е. Г. Азина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 7. – С. 88 - 91.
2. Акчурина, Ф.Р. Формирование социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста посредством метода сказкотерапии [Текст] / Ф. Р. Акчурина, Р. А. Давыдова ; под ред. А. Ю. Нагорновой // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием, посвященной 80-летию со дня основания Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Ульяновск : УГПУ, 2012. – С. 18-21.
3. Антипова, Ж. В. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: Учебник [Текст] / учебник / Ж. В. Антипова, Л. Р. Давидович, О. Н. Дианова – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 313 с.
4. Арушанова, А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание, 2010. – №5. – С. 51-54.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения [Текст] / А. Г. Арушанова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2005. – 128 с.
6. Астапов, В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В. М. Астапов. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2010. – 232 с.
7. Башаева, М. Ю. Использование сказкотерапии в работе с дошкольниками [Текст] / М. Ю. Башаева ; под ред. А. Ю. Нагорновой // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с

международным участием, посвященной 80-летию со дня основания Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Ульяновск : УГПУ, 2012. – С. 49-51.

8. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.

9. Болотова, А. К. Социальные коммуникации. Психология общения. Учебник и практикум [Текст] : А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – М. : Юрайт, 2016. – 328 с.

10. Бутров, В. Е. Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции развития ребенка с нарушением речи [Текст] : В. Е. Бутров, Т. П. Семенова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2012. – № 9. – С. 246-249.

11. Вахрина, Е. Ю. Особенности психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. Ю. Вахрина ; под ред. Д. В. Солдатов // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования. Материалы научно-практической конференции 27 июля 2013. – Орехово-Зуево : Издательство МГОГИ, 2013. – С. 135-139.

12. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] : Т. А. Власова, М. С. Певзнер // Психология. Ч. 2: Хрестоматия. – М. : Современная гуманитарная академия, 2004. – 161 с.

13. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2011. – 298 с.

14. Галеева, Е. В. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. В. Галеева, Н. Н. Бартош // Балтийский гуманитарный журнал, 2016. – № 2 (15). – Т. 5. – С. 127-131.

15. Гнездилов, А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина [Текст] / А. В. Гнездилов. – СПб. : Речь, 2002. – 292 с.

16. Жар - птица и Василиса - царевна: русская народная сказка [Текст] – Минск : Книжный дом, 2016. – 16 с.
17. Задержка психического развития – это не приговор! [Электронный ресурс] // Психология человека. URL: <http://psych.info/detskaya-psihiologiya/otkloneniya-v-razviti-rebenka/zaderzhka-psiicheskogo-razvitiya-eto-ne-prigovor.html> (дата обращения: 25.09.2016).
18. Зинкевич - Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич - Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2015. – 320 с.
19. Казаковская, В. В. Развитие коммуникативной компетенции ребенка (на примере русского языка) [Текст] / В. В. Казаковская // От значения к форме, от формы к значению : сборник статей к 80-летию члена-корреспондента РАН А. В. Бондаренко. – М. : Языки славянских культур, 2012. – С. 237-259.
20. Карпова, Г. А. Диагностика межличностных отношений [Текст] / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. / Сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003. – С. 217-223.
21. Калькова, Н. Н. Еще раз к вопросу о понятии «личность» [Текст] / Н. Н. Калькова // Актуальные вопросы современной науки: материалы Международной научно-практической конференции. Крым : ЧУДПО «Научно-исследовательский и образовательный центр», 2015. – С. 161-183.
22. Климонтович, Е. Ю. Увлекательная логопедия. Учимся говорить фразами [Текст] / Е. Ю. Климонтович. – М. : Теревинф, 2015. – 89 с.
23. Коротовских, Т. М. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. М. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2015. – № 48. – С. 70-75.

24. Костенкова, Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: монография [Текст] / Ю. А. Костенкова. – М. : Прометей, 2011. – 140 с.
25. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 216 с.
26. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Текст] / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – СПб.: Академический проект, М. : Трикта, 2013. – 304 с.
27. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н. И. Лепская. – М. : РГГУ, 2013. – 320 с.
28. Лурия, А. Р. Нейропсихология памяти. Нарушения памяти при глубинных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Книга по требованию, 2012. – 191 с.
29. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2016. – 592 с.
30. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Цели, задачи и основные принципы [Текст] / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.
31. Морозова, В. В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психологического развития: учебно-методическое пособие [Текст] / В. В. Морозова. – М. : Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 48 с.
32. Морозова, В. В. Особенности организации дифференцированной логопедической работы по коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза [Текст] / В. В. Морозова // Специальное образование, 2012. – С. 139-142.
33. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Academia, 2009. – 234 с.

34. Насибуллина, А. Д. Специфика использования игровых технологий в коррекционной работе с дошкольниками с речевыми нарушениями [Текст] / А. Д. Насибуллина, М. Н. Хаустова // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы III Междун. науч.- практ. конф. / Ред. кол.: О. Н. Широков . – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 63-65.

35. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-пресс, 2016. – 400 с.

36. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : РИМИС, 2008. – 186 с.

37. Плаксина, М. А. Межличностные отношения младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции [Текст] / М. А. Плаксина ; под ред. Д. В. Солдатова. // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции 27 июля 2013. – Орехово-Зуево : Издательство МГОГИ, 2013. – С. 212-216.

38. Позднякова, О. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста [Текст] / О. В. Позднякова // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2014. – № 56. – С. 5 - 6.

39. Психология личности в правоохранительной деятельности [Электронный ресурс] // Redov.ru. URL : http://www.redov.ru/psihologija/yuridicheskaja_psihologija_konspekt_lekcii/p8.php (дата обращения: 26.12.2016).

40. Рыжманова, А. Л. Сказкотерапия как направление психосоциальной работы [Текст] / А. Л. Рыжманова // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета, 2010. – № 7. – С. 236-238.

41. Сими́на, М. В. Развитие диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях семьи [Текст] /

М. В. Сими́на // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы международной научно-практической конференции. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2015. – С. 459-463.

42. Скугаревская, Е. И. Клиническая психиатрия. Детский возраст: учебное пособие [Текст] / Е. И. Скугаревская ; Под ред. проф. Е. И. Скугаревской. – Минск : Высшая школа, 2006. – 463 с.

43. Слепович, Е. С. Специальная психология: учеб. Пособие [Текст] / Е. С. Слепович ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск: Выш. шк., 2012. – 511 с.

44. Соколов, Д. Ю. Книга сказочных перемен [Текст] / Д. Ю. Соколов. – М. : Класс, 2005. – 336 с.

45. Специальная психология. Учебник. В 2-х томах [Текст] / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Юрайт, 2016. – 430 с.

46. Степина, О. С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. Наук [Текст] / О. С. Степина. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

47. Тлехурай, М. К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся [Текст] / М. К. Тлехурай // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2009. – № 3. – С. 121-123.

48. Устинова, О. А. Я - образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога [Текст] / О. А. Устинова // Психологическая наука и образование, 2014. – № 1. – С. 238-248.

49. Ушакова, О. С. Речевое развитие дошкольников. Теоретические основы и новые технологии [Текст] / О. С. Ушакова, Т. В. Волосовец – М. : Издательство «Русское слово – учебник», 2015. – 168 с.

50. Ушинский, К. Д. Воспитать ребенка как? [Текст]/ К. Д. Ушинский; сост. Е. Филиппова. – М. : АСТ, 2014. – 145 с.

51. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ в силу с 01.09.2016) [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». 1997–2017. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=194773> (дата обращения: 20.12.2016).

52. Шаманская, Л. Н. Путешествие по сказкам. Нравственное развитие дошкольника с ОНР [Текст] / Л. Н. Шаманская, Л. Ю. Козина. – М. : Сфера, 2010. – 64 с.

53. Шахнарович, А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения [Текст] / А. М. Шахнарович, Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин. – М. : Либроком, 2009. – 328 с.

54. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М. : Academia, 2013. – 448 с.

55. Яковлева, Ю. А. Нарушения поведения и развития у детей. Книга для хороших родителей и специалистов [Текст] / Ю. Яковлева, О. Защирина, Т. Анисимова, Л. Чутко, С. Сурушкина. – СПб. : КАРО, 2011. – 63 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Речевая деятельность и речевое поведение в экспериментальной группе

Таблица 1

Речевая деятельность в экспериментальной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Даниил Ч.	1	1	0	1	2	5
	2	1	1	1	3	
	3	0	0	0	0	
Костя А.	1	0	0	2	2	5
	2	0	0	0	0	
	3	1	1	1	3	
Лена И.	1	1	1	0	2	3
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	0	1	
Лена Р.	1	0	0	0	0	1
	2	1	0	0	1	
	3	0	0	0	0	
Леня С.	1	0	0	0	0	1
	2	1	0	0	1	
	3	0	0	0	0	
Настя С.	1	1	1	2	4	7
	2	0	0	1	1	
	3	1	0	1	2	
Оля А.	1	0	0	0	0	5
	2	1	1	0	2	
	3	1	1	1	3	
Ренат Б.	1	0	0	0	0	1
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	0	1	
Рита З.	1	0	0	0	0	3
	2	0	0	0	0	
	3	1	1	1	3	
Сания Т.	1	0	0	0	0	6
	2	1	0	1	2	
	3	1	1	2	4	
Соня Б.	1	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	
	3	0	0	0	0	
Федя А.	1	1	0	0	1	4
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	0	2	

Таблица .2

Речевое поведение в экспериментальной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Даниил Ч.	1	4	5	3	4	4	20	57
	2	5	5	2	3	4	19	
	3	5	5	2	3	3	18	
Костя А.	1	5	4	3	3	3	18	49
	2	3	2	3	3	4	15	
	3	3	3	3	4	3	16	
Лена И.	1	3	3	3	3	3	15	41
	2	3	2	2	2	2	12	
	3	4	4	2	2	2	14	
Лена Р.	1	1	1	1	1	4	8	24
	2	1	1	1	1	4	8	
	3	1	1	1	1	4	8	
Леня С.	1	2	5	2	2	3	14	50
	2	3	5	3	4	5	20	
	3	3	5	2	3	3	16	
Настя С.	1	5	5	2	3	4	19	53
	2	2	3	3	3	5	16	
	3	4	5	2	3	4	18	
Оля А.	1	1	2	2	2	2	9	46
	2	3	4	3	4	3	17	
	3	5	5	3	4	3	20	
Ренат Б.	1	1	3	1	2	2	9	26
	2	1	2	2	2	2	9	
	3	1	3	1	2	1	8	
Рита З.	1	5	5	2	3	3	18	55
	2	5	5	1	2	4	17	
	3	5	5	3	3	4	20	
Сания Т.	1	4	4	2	2	4	16	60
	2	5	5	3	3	5	21	
	3	5	5	4	4	5	23	
Соня Б.	1	1	2	2	2	2	9	27
	2	1	2	2	2	2	9	
	3	1	2	2	2	2	9	
Федя А.	1	3	3	4	3	2	15	50
	2	3	4	3	3	2	15	
	3	5	5	4	3	3	20	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Речевая деятельность и речевое поведение в контрольной группе

Таблица 3

Речевая деятельность в контрольной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Анна С.	1	1	1	1	3	7
	2	0	1	1	2	
	3	1	1	0	2	
Вова Д.	1	0	0	0	0	2
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	1	2	
Женя А.	1	1	0	0	1	7
	2	1	1	1	3	
	3	1	0	2	3	
Игорь М.	1	0	0	1	1	3
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	1	2	
Карен А.	1	0	0	0	0	1
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	0	1	
Костя А.	1	1	1	2	4	9
	2	1	1	0	2	
	3	1	1	1	3	
Люда Т.	1	1	1	1	3	8
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	2	4	
Таня К.	1	0	0	1	1	1
	2	0	0	0	0	
	3	0	0	0	0	
Толик Т.	1	0	0	1	1	3
	2	0	0	1	1	
	3	0	0	1	1	
Фарида Ш.	1	1	1	1	3	7
	2	1	0	1	2	
	3	1	1	0	2	
Эдик Р.	1	1	0	0	1	4
	2	1	0	1	2	
	3	0	0	1	1	
Элина Т.	1	0	0	0	0	3
	2	0	0	1	1	
	3	1	0	1	2	

Таблица 4

Речевое поведение в контрольной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Анна С.	1	5	5	3	4	5	22	63
	2	4	4	3	4	5	20	
	3	5	5	3	3	5	21	
Вова Д.	1	3	3	3	2	4	15	49
	2	2	4	3	3	3	15	
	3	4	4	3	3	5	19	
Женя А.	1	5	5	2	2	4	18	59
	2	5	5	3	3	5	21	
	3	5	4	3	3	5	20	
Игорь М.	1	3	3	3	3	3	15	48
	2	3	2	3	2	4	14	
	3	4	4	3	3	5	19	
Карен А.	1	2	4	2	2	4	14	40
	2	2	3	2	2	5	14	
	3	2	2	2	2	4	12	
Костя А.	1	5	5	4	3	5	22	62
	2	5	5	3	4	5	22	
	3	4	3	3	3	5	18	
Люда Т.	1	5	5	5	5	5	25	63
	2	5	4	3	2	2	16	
	3	5	5	3	4	5	22	
Таня К.	1	3	5	3	3	3	17	46
	2	3	4	2	2	3	14	
	3	4	4	2	2	5	15	
Толик Т.	1	4	4	3	4	5	20	55
	2	3	3	3	3	4	16	
	3	3	5	3	3	5	19	
Фарида Ш.	1	5	5	5	4	5	24	67
	2	5	5	3	4	4	21	
	3	5	5	4	4	4	22	
Эдик Р.	1	5	5	3	3	5	21	60
	2	5	5	4	3	5	22	
	3	3	4	3	3	4	17	
Элина Т.	1	2	4	4	4	1	15	44
	2	4	4	2	3	1	14	
	3	3	3	3	3	3	15	

Выписка из протоколов речевого взаимодействия

Ренат Б. и Сания Т.

Рената Б. (изначально игрушка – мишка, но в процессе диалога он переключился на другую игрушку – меч) и Сании Т. (игрушка – лисичка):

Ренат Б.: Лисичка, пошли сюда, а горку ... Санья, иди сюда... А что ты убежала? Санья, тебе, что лисапед купили?

Сания Т.: Мишка, пошли ко мне в гости.

Ренат Б.: Смотри, какое нинзя у меня! Смотри, какой у меня меч!

Сания Т.: Что?

Ренат Б.: Санья, давай я тебя научу... как нинзя ... вот меч! Санья, посмотри на меня!

Костя А. и Даниил Ч. (игрушки – смешарики Крош и Лосяш)

Костя А.: Здравствуй, Снежок.

Даниил Ч.: Это не снежок, это ... Сме... шарик.

Костя А.: Все девочки в группе меня нравятся.

Даниил Ч.: Кто?

Костя А.: Я кррутой. Бабушка пирожки ... вчера ... делала.

Даниил Ч.: Идем на горку.

Аня С. и Люда Т. (игрушки – куклы Маша и Катя):

Аня С.: Привет!

Люда Т.: Привет!

Аня С.: Давай сходим куда-нибудь погулять.

Люда Т.: А куда?

Аня С.: Давай просто погуляем по улице.

Люда Т.: Ну, давай.

Аня С.: А какое у тебя сегодня настроение?

Люда Т.: У меня сегодня настроение хорошее, веселое настроение!

Аня С.: Давай побегаем... (жестами изображают бег).

Люда Т.: Идем покачаемся.

Аня С.: Давай, на качелях.

Люда Т.: Клево гулять вместе!

Аня С.: Знаешь, я очень устала, пойдем спать. Хорошо?

Люда Т.: Хорошо. Пока.

Аня С.: Пока!

Воспитатель и Оля А.:

Воспитатель: Олечка, здравствуй!

Оля А.: Здравствуй! (намеренно не использует уважительную форму, не называя воспитателя на вы, тем самым как бы уравнивая себя с воспитателем).

Воспитатель: Олечка, давай с тобой порисуем?

Оля А.: Да!

Воспитатель: А что мы будем с тобой рисовать? ... Давай весну нарисуем?

Оля А.: Давай!

Воспитатель: Что растет весной?

Оля А.: (улыбается) цветы.

Воспитатель: А какого цвета бывают цветы?

Оля А.: Синие, ... желтые, ... красные, ...

Воспитатель: А какого размера бывают цветы? ... Они большие или маленькие?

Оля А.: Большиииие (широко раскрывает глаза и показывает круг большим и указательным пальцами левой руки),

Воспитатель: Правильно, бывают большие цветы, а бывают и

Оля А.: мааааленькие (прищуриваясь и показывая пальцами руки малюсенькие цветы).

Воспитатель: Тогда ты рисуй цветы с левой стороны листа (показывая рукой на левую сторону листа), а я буду рисовать цветы справа (показывая рукой на правую сторону листа). Хорошо?

Оля А.: Да. (рисует все цветы голубыми).

Воспитатель: А почему у тебя все цветы одного цвета?

Оля А: Так красиво.

Воспитатель: Хорошо. Может, теперь ты с правой стороны листа цветы нарисуешь, а я с левой?

Оля А.: (молча рисует цветы с другой стороны).

Воспитатель и Лена Р.:

Воспитатель: привет...

Лена Р.: здра ... привет (длительная пауза проследовала, нужно им примеры приводить, стимулировать их активность)

Воспитатель: Леночка, ты любишь рисовать?

Лена Р.: (пауза)

Воспитатель: Давай с тобой весну нарисуем?

Лена Р.: (насупилась, нахмурила брови, скрестила руки на груди)

Воспитатель: Леночка, какая у нас весна? Нарисуй (дает кисточку и краски ребенку).

Лена Р.: (берет кисточку и краски, откладывает в сторону).

Воспитатель: Леночка, что расцветает весной? ... Правильно, цветы. Давай нарисуем цветы? Нарисуй розовый цветок.

Лена Р.: (молча рисует красный цветок, показывая эмоционально, что ей это занятие не нравится, бросает кисть).

Воспитатель: Леночка, тебе не понравился цветок?

Лена Р.: нет! (злится и убегает).

Фарида Ш. и Эдик Р.:

Фарида Ш.: Рисуй побольше цветы. Вот на этой стороне рисуй маленькие, а на этой – большие, хорошо?

Эдик Р.: (старательно рисует цветы, как сказала Фарида Ш.).

Фарида Ш.: давай поменяемся местами, чтобы и мне было удобно (меняются).

Занятие 1. Формирование диалогических навыков при помощи набора игрушек, представляющих персонажей сказки «Петушок и бобовое зернышко»

Задачи:

1. *Коррекционные:* формирование диалогических навыков: слухового внимания, памяти, воображения детей, умения пользоваться интонацией, мимикой и жестами; развитие диалогической речи детей.

2. *Образовательные:* познакомить детей с русскими народными сказками, учить аргументированно и полно отвечать на вопросы, обогатить детскую речь разнообразными видами реплик.

3. *Воспитательные:* умение следовать правилам ведения диалога.

Материал: сказка в картинках «Петушок и бобовое зернышко»; игрушки: петушок, курочка, хозяйка (бабушка), хозяин (дедушка), коровушка, кузнец; гирлянда из воздушных шаров в форме арки.

Ход занятия:

На первом этапе воспитатель привлекает внимание детей к себе, проводя вступительную беседу:

– Дети, любите ли вы сказки? *(далее следуют ответы детей)*

– А какие вы любите сказки? *(подробные ответы детей)*

– Сегодня мы с вами совершим путешествие в удивительную страну русских сказок. В этой стране царит волшебство и всегда побеждает добро. Для того, чтобы попасть в сказку, нам всем нужно встать парами, улыбнуться и с улыбкой войти в волшебную дверь *(арка из воздушных шаров)*. *(Дети и воспитатель парами входят в арку)*.

– Ну вот мы и в сказке! Рассаживайтесь поудобнее *(дети рассаживаются на ковре)*. Сегодня мы познакомимся с русской народной сказкой «Петушок и бобовое зернышко».

Второй этап – чтение сказки «Петушок и бобовое зернышко» с демонстрацией иллюстраций детям.

Третий этап – беседа с детьми по прочитанной сказке:

– Кто главные герои этой сказки? *(следуют ответы детей: петушок, курочка, хозяйка (бабушка), хозяин (дедушка), коровушка, кузнец).*

– Что случилось с петушком? *(ответы детей: петушок подавился бобовым зернышком).* Покажите *(дети показывают, как петушок держался за горлышко, как кашлял, как ему было грустно. Воспитатель помогает детям, демонстрируя возможные эмоции петушка).*

– Что сделала курочка? *(ответы детей: помогала петушку, побежала к хозяйке, попросила маслица у хозяйки)*

– А для чего курочка маслица просила?

– Помогла хозяйка курочке? Почему?

– Что попросила коровушка?

– Куда потом побежала курочка?

– А хозяин помог курочке? К кому он направил курочку?

– Что дал кузнец курочке?

– Кому курочка отнесла косу?

– Кто накопил травы?

– Кому отнесла курочка траву?

– Что дала коровка?

– Кто сделал маслице из молока?

– Герои сказки помогли петушку?

– Как запел петушок? Как он радовался? Покажите.

На четвертом этапе проводим физкультминутку (весь цикл движений повторяется 2–3 раза).

А теперь, ребятки,

Быстро на зарядку!

Каждый день петушок

Делает зарядку.

Очень нравится ему

Все делать по порядку:

Весело шагать (ходьба на месте),
Крылья поднимать (руки вверх-вниз),
Приседать и вставать (приседания 4–6 раз),
Прыгать и скакать (прыжки),
Весело кричать:
«Ку-ка-ре-ку!»

Пятый этап – придумывание сказки по имеющимся персонажам.

– Давайте придумаем свою сказку. Жил-был петушок. С кем он дружил? (с курочкой). Что с ним произошло дальше? Расскажите сами. Когда будете рассказывать, берите эти игрушки и показывайте то, что вы про них придумали.

Воспитатель предлагает, чтобы несколько детей объединились для рассказывания в группу. Спрашивает: «О чем вам надо договориться?» (Кто о ком будет рассказывать, кто начнет рассказ и т.д.)

Каждый ребенок берет себе игрушку, дети договариваются, о чем они будут рассказывать. Остальные выслушивают рассказ, придумывают для него название и дают оценку.

– Молодцы!

Шестой этап – Составление предложений из набора слов.

А сейчас пусть ко мне подойдут сейчас шесть детей. Они будут разными словами.

Воспитатель говорит каждому ребенку, какое он слово. После этого проверяет, как все запомнили слова. Набор слов: *петушок, курочка, весело, быстро, бежит, прыгает.*

Воспитатель объясняет задание:

– Из этих слов можно составить различные предложения про курочку или про петушка. Предложение должно состоять из двух-трех слов. Кто придумает предложение, поднимет руку. Заранее говорить, какое предложение, не следует – нужно выстроить слова по порядку, а потом уже «прочитать».

Ребенок выходит к столу и, не называя слов, составляет предложение.

– Теперь скажи, какое предложение ты придумал, – предлагает воспитатель. (Ребенок называет предложение.) Проверим, правильно ли ты поставил слова. Слова, называйте себя по порядку (таким образом проверяется соответствие названного ребенком предложения тому, которое он составил из «живых слов»).

Воспитатель спрашивает, кто придумал другие предложения из этих слов, приглашает поднявшего руку к столу и т.д.

Подводя итог этой части занятия, воспитатель обращает внимание детей на то, как много предложений можно придумать из этих слов: *Курочка бежит; Курочка бежит быстро; Петушок весело прыгает; Весело прыгает курочка* и др.

Седьмой этап – Прощание со сказкой.

Детки, давайте посмотрим, чему нас сегодня сказка научила? (*нужно помогать друзьям, быть добрыми*). Давайте сегодня скажем сказке «спасибо» и возьмем от нее себе немножко добра и радости (воспитатель вместе с детьми из воздуха как бы берут себе добро и радость). Вместе с радостью и добром попрощаемся со сказкой (*говорят сказке: «До свидания», и выходят через арку с шариками*).

***Занятие 2. Формирование диалога при помощи набора кукол-перчаток;
представляющих персонажей сказки «Петушок и бобовое
зернышко»***

Задачи:

1. *Коррекционные:* формирование диалогических навыков: слухового внимания, памяти, воображения детей, умения пользоваться интонацией, мимикой и жестами; развитие диалогической речи детей.

2. *Образовательные:* познакомить детей с русскими народными сказками, учить аргументированно и полно отвечать на вопросы, обогатить детскую речь разнообразными видами реплик.

3. *Воспитательные:* умение следовать правилам ведения диалога.

Материал: ширма и перчаточные куклы для кукольного театра: петушок, курочка, хозяйка (бабушка), хозяин (дедушка), коровушка, кузнец; гирлянда из воздушных шаров в форме арки, костюм феи (для воспитателя); цветной зонтик с пришитыми к его краям ленточками.

Ход занятия:

Первый этап – организационный.

– Дети, я предлагаю вам сегодня снова очутиться в сказке. Для этого сегодня нужно только улыбнуться друг другу. Улыбка поможет нам оказаться сказочном кукольном театре. Кукольный театр – это удивительный мир, где куклы «оживают» от прикосновения рук детей и взрослых.

Воспитатель «оживляет» платок, превращая его в петушка.

Важно создать у детей такой эмоциональный настрой, чтобы они поверили в сценический вымысел.

Второй этап – музыкально-пластическая импровизация.

– Дети, давайте поищем Фею Кукольного Театра. Она поможет нам оживить сказку, с которой мы познакомились в прошлом путешествии в сказку. Давайте вспомним, как называлась сказка? Что случилось с петушком? Кто ему помогал?

– Давайте поможем петушку вместе с курочкой. Для этого мы должны пройти по пути, который прошла курочка.

Преодолевая «препятствия» на своем пути, проходят воображаемый путь, который прошла курочка, чтобы помочь петушку:

- по земле – к хозяйке бежала,
- по сухой колкой траве – к коровушке,
- по лужам – к хозяину,
- по бревнам – к кузнецу,
- по свежей зеленой траве – к хозяину,
- по лужам – к коровушке,
- по сухой колкой траве – к хозяйке,
- по земле – к петушку.

Звучат волшебные звуки.

Во время упражнения важно учить детей согласовывать свои действия с действиями других.

– Вы слышите? Кажется, место, куда мы попали, – необыкновенное: где-то поблизости живет Фея Кукольного Театра.

Третий этап – упражнения для передачи настроения при помощи рук.

Педагог «находит» костюм Феи и «превращается» в нее. Фея говорит, что знает, как долго ее искали ребята, как они любят кукольный театр и как хотят, чтобы она помогла им стать артистами-кукольниками, у которых «волшебные» руки. Фея просит ребят передать движениями рук веселое и грустное настроение. Дети вместе с Феей исполняют под музыку танец рук – танец грустного настроения и танец веселого настроения.

Для этого используются следующие упражнения:

- для развития пальцев («щекотка», «клей», «прятки»);
- для развития кистей рук («волна», «Буратино»);
- для рук («ножницы», «руки-тряпочки»).

Упражнения на напряжение рук должны чередоваться с упражнениями на расслабление пальцев и кистей рук.

Разминка выполняется поочередно обеими руками. По окончании разминки Фея хвалит детей за прекрасное исполнение танца и предлагает превратить руки детей в артистов-кукол.

Четвертый этап – обучение детей основным приемам кукловодства. На этот этап отводится не более 10 минут.

– Возьмите пожалуйста понравившуюся перчаточную куклу. Чтобы ее «оживить», нужно сказать ей несколько добрых слов (*дети говорят куклам комплименты*).

– Давайте всех кукол познакомим. Для этого нужно поздороваться и представиться (используется диалог на тему: «Знакомство»).

– Ну вот, теперь все куклы познакомились. Давайте вместе делать утреннюю зарядку.

Фея показывает, а дети выполняют упражнения куклами. Кукольную зарядку дети учатся выполнять сначала правой, а затем – левой рукой.

Первое упражнение: кукла наклоняется вперед – прямо – назад.

Второе упражнение: кукла разводит руки (большой и средний пальцы) в стороны и вперед.

Третье упражнение: кукла наклоняет туловище вперед – прямо. Работает кисть руки.

Четвертое упражнение: кукла приседает. Рука, согнутая в локте, слегка пружинит вверх-вниз.

Пятое упражнение: кукла поворачивается всем туловищем. Кисть руки поворачивается вправо-влево.

– А теперь давайте научим наших кукол ходить.

Куклы «ходят» сначала медленно, а потом все быстрее и быстрее.

– А как вы думаете, что делает кукла, когда веселится? А когда грустит?

Дети осваивают передачу куклами радостного и грустного настроения.

– Теперь наши куклы научились двигаться, радоваться и грустить. Давайте попробуем угадать, грустит кукла или радуется. Для этого распределитесь по парам. Один должен показать настроение своей куклы, а другой – повторить эти движения и отгадать настроение.

Затем роли в паре меняются.

– Молодцы, ребята! Вы настоящие волшебники! Оживили кукол и научили их двигаться! Научили улыбаться и грустить. А главное – вы научили кукол понимать настроение друг друга.

Пятый этап – Разыгрывание сказки «Петушок и бобовое зернышко» по ролям.

– Теперь ваши руки стали волшебными. Это поможет превратить кукол в сказочных героев.

Раздается бой часов...

– Настало время для кукольной сказки. Сыграйте сказку вместе со своими сказочными героями. Для этого вам нужно договориться: что вы будете играть? Кто что говорит? Кто за кем выступает? Не забывайте следить за настроением других кукол.

Дети с помощью Феи разыгрывают спектакль по мотивам сказки «Петушок и бобовое зернышко». При этом точность передачи текста сказки не преследуется. Напротив, чем больше придумают дети, тем больше это будет способствовать развитию их речи. Главное – соблюдение правил ведения диалога, включая эмоциональные составляющие и реакцию на них, и последовательности изложения.

– Ребята, какие же вы молодцы! У вас такая чудесная сказка получилась! Давайте похлопаем друг другу!

Раздаются «кукольные» аплодисменты.

Шестой этап – Прощание со сказкой.

– Ребята, вы стали искусными волшебниками! Поэтому я дарю вам этих сказочных кукол. Любите их, играйте с ними и никогда не разлучайте

их. А теперь мне пора лететь домой. На прощание я хочу вам предложить «прокатиться» на карусели.

Карусель изображается с помощью цветного зонтика, к которому привязаны ленточки. Дети, не снимая перчаток и кукольных головок, берутся за ленточки и бегут по кругу под музыку: куклы «катаются»!

Фея Кукольного Театра исчезает (воспитатель снимает наряд Феи).

– Ребята, Фея улетела. Да и куклы устали. Им пора спать. Давайте посадим их на полку. А теперь – похлопаем друг другу за прекрасную сказку!

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Речевая деятельность и речевое поведение в экспериментальной группе

Таблица 5

Речевая деятельность в экспериментальной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Даниил Ч.	1	1	1	1	3	8
	2	1	1	1	3	
	3	1	0	1	2	
Костя А.	1	1	0	1	2	6
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	1	3	
Лена И.	1	1	1	1	3	6
	2	1	1	0	2	
	3	1	0	0	1	
Лена Р.	1	1	0	0	1	3
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	0	1	
Леня С.	1	1	0	0	1	3
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	0	1	
Настя С.	1	1	1	2	4	8
	2	1	0	1	2	
	3	1	0	1	2	
Оля А.	1	1	1	0	2	7
	2	1	1	0	2	
	3	1	1	1	3	
Ренат Б.	1	0	0	0	0	2
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	0	1	
Рита З.	1	1	0	0	1	5
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	1	3	
Сания Т.	1	1	1	0	2	8
	2	1	0	1	2	
	3	1	1	2	4	
Соня Б.	1	1	0	0	1	3
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	0	1	
Федя А.	1	1	1	0	2	5
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	0	2	

Таблица 6

Речевое поведение в экспериментальной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Даниил Ч.	1	5	5	3	4	4	22	61
	2	5	5	3	4	4	21	
	3	5	5	2	3	3	18	
Костя А.	1	5	4	3	3	3	18	51
	2	4	3	3	3	4	17	
	3	3	3	3	4	3	16	
Лена И.	1	3	3	3	3	3	15	41
	2	3	2	2	2	2	12	
	3	4	4	2	2	2	14	
Лена Р.	1	4	4	2	1	4	15	45
	2	3	4	2	2	4	15	
	3	4	4	2	1	4	15	
Леня С.	1	3	5	3	3	3	17	54
	2	3	5	3	4	5	20	
	3	3	5	3	3	3	17	
Настя С.	1	5	5	4	3	4	21	58
	2	2	3	3	4	5	17	
	3	4	5	4	3	4	20	
Оля А.	1	4	2	3	3	3	15	53
	2	4	4	3	4	3	18	
	3	5	5	3	4	3	20	
Ренат Б.	1	3	3	2	2	2	12	45
	2	4	5	2	3	2	16	
	3	5	3	3	2	4	17	
Рита З.	1	5	5	3	3	3	19	57
	2	5	5	2	2	4	18	
	3	5	5	3	3	4	20	
Сания Т.	1	4	4	3	4	4	19	63
	2	5	5	3	3	5	21	
	3	5	5	4	4	5	23	
Соня Б.	1	4	2	2	3	2	13	35
	2	3	2	2	2	2	11	
	3	3	2	2	2	2	11	
Федя А.	1	4	3	4	3	5	19	57
	2	3	4	3	4	4	18	
	3	5	5	4	3	3	20	

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Речевая деятельность и речевое поведение в контрольной группе

Таблица 7

Речевая деятельность в контрольной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Анна С.	1	1	1	1	3	8
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	0	2	
Вова Д.	1	0	0	0	0	3
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	1	2	
Женя А.	1	1	0	0	1	8
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	2	4	
Игорь М.	1	0	0	1	1	4
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	1	2	
Карен А.	1	1	0	0	1	2
	2	0	0	0	0	
	3	1	0	0	1	
Костя А.	1	1	1	2	4	10
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	1	3	
Люда Т.	1	1	1	1	3	10
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	2	4	
Таня К.	1	1	0	1	2	3
	2	1	0	0	1	
	3	0	0	0	0	
Толик Т.	1	1	0	1	2	4
	2	0	0	1	1	
	3	0	0	1	1	
Фарида Ш.	1	1	1	1	3	8
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	0	2	
Эдик Р.	1	1	1	0	2	6
	2	1	1	1	3	
	3	0	0	1	1	
Элина Т.	1	0	0	0	0	5
	2	1	1	1	3	
	3	1	0	1	2	

Таблица 8

Речевое поведение в контрольной группе

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Анна С.	1	5	5	3	4	5	22	63
	2	4	4	3	4	5	20	
	3	5	5	3	3	5	21	
Вова Д.	1	3	3	3	2	4	15	49
	2	2	4	3	3	3	15	
	3	4	4	3	3	5	19	
Женя А.	1	5	5	2	2	4	18	59
	2	5	5	3	3	5	21	
	3	5	4	3	3	5	20	
Игорь М.	1	3	3	3	3	3	15	48
	2	3	2	3	2	4	14	
	3	4	4	3	3	5	19	
Карен А.	1	2	4	2	2	4	14	42
	2	2	3	2	4	5	16	
	3	2	2	2	2	4	12	
Костя А.	1	5	5	4	3	5	22	62
	2	5	5	3	4	5	22	
	3	4	3	3	3	5	18	
Люда Т.	1	5	5	5	5	5	25	63
	2	5	4	3	2	2	16	
	3	5	5	3	4	5	22	
Таня К.	1	3	5	3	3	3	17	54
	2	3	4	4	2	5	18	
	3	4	4	4	2	5	19	
Толик Т.	1	4	4	3	4	5	20	55
	2	3	3	3	3	4	16	
	3	3	5	3	3	5	19	
Фарида Ш.	1	5	5	5	4	5	24	67
	2	5	5	3	4	4	21	
	3	5	5	4	4	4	22	
Эдик Р.	1	5	5	3	3	5	21	60
	2	5	5	4	3	5	22	
	3	3	4	3	3	4	17	
Элина Т.	1	2	4	4	4	1	15	46
	2	4	4	3	3	1	15	
	3	3	4	3	3	3	16	

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 9

Речевая деятельность в экспериментальной группе (контрольный эксперимент)

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Даниил Ч.	1	2	1	1	4	13
	2	2	1	1	4	
	3	2	1	2	5	
Костя А.	1	1	1	1	3	11
	2	2	1	1	4	
	3	2	1	1	4	
Лена И.	1	1	1	1	3	10
	2	1	1	1	3	
	3	2	1	1	4	
Лена Р.	1	1	1	1	3	5
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	1	1	
Леня С.	1	1	1	1	3	5
	2	1	0	0	1	
	3	1	0	0	1	
Настя С.	1	1	1	2	4	10
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	1	3	
Оля А.	1	1	1	1	3	8
	2	1	1	0	2	
	3	1	1	1	3	
Ренат Б.	1	1	0	0	1	4
	2	1	1	0	2	
	3	1	0	0	1	
Рита З.	1	1	1	1	3	8
	2	1	0	0	1	
	3	2	1	1	4	
Сания Т.	1	1	1	0	2	9
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	2	4	
Соня Б.	1	1	1	1	3	7
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	1	3	
Федя А.	1	1	1	0	2	6
	2	1	1	0	2	
	3	1	1	0	2	

**Речевое поведение в экспериментальной группе
(контрольный эксперимент)**

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Даниил Ч.	1	5	5	4	4	4	22	63
	2	5	5	3	4	5	22	
	3	5	5	3	3	3	19	
Костя А.	1	5	4	3	4	3	19	55
	2	4	4	4	3	4	19	
	3	4	3	3	4	3	17	
Лена И.	1	3	3	3	3	3	15	43
	2	3	2	3	2	3	13	
	3	4	4	2	3	2	15	
Лена Р.	1	4	4	2	3	4	17	49
	2	3	4	3	2	4	16	
	3	4	4	2	2	4	16	
Леня С.	1	3	5	3	3	3	17	57
	2	3	5	4	4	5	21	
	3	4	4	4	3	4	19	
Настя С.	1	5	5	4	4	4	22	62
	2	3	3	4	4	5	19	
	3	4	5	4	4	4	21	
Оля А.	1	4	3	3	3	3	16	55
	2	4	4	4	4	3	19	
	3	5	5	3	3	4	20	
Ренат Б.	1	3	3	3	2	2	13	49
	2	4	5	2	3	4	18	
	3	5	3	3	3	4	18	
Рита З.	1	5	5	3	3	3	19	59
	2	5	5	3	2	4	19	
	3	5	5	3	4	4	21	
Сания Т.	1	4	4	4	4	4	20	65
	2	5	5	4	3	5	22	
	3	5	5	4	4	5	23	
Соня Б.	1	4	2	2	3	2	13	37
	2	3	2	3	2	2	12	
	3	3	2	3	2	2	12	
Федя А.	1	4	3	4	3	5	19	58
	2	3	4	4	4	4	19	
	3	5	5	4	3	3	20	

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Речевая деятельность и речевое поведение в контрольной группе

Таблица 11

Речевая деятельность в контрольной группе

(контрольный эксперимент)

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Соответствие реплик определенной тематике	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Количество набранных баллов	
					По заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7
Анна С.	1	1	1	1	3	10
	2	2	1	1	4	
	3	1	1	1	3	
Вова Д.	1	0	0	0	0	4
	2	1	0	0	1	
	3	1	1	1	3	
Женя А.	1	1	0	0	1	8
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	2	4	
Игорь М.	1	0	0	1	1	5
	2	1	1	0	2	
	3	1	0	1	2	
Карен А.	1	1	0	0	1	3
	2	0	1	0	1	
	3	1	0	0	1	
Костя А.	1	1	2	2	5	11
	2	1	1	1	3	
	3	1	1	1	3	
Люда Т.	1	1	1	1	3	11
	2	1	2	1	4	
	3	1	1	2	4	
Таня К.	1	1	1	1	3	5
	2	1	0	0	1	
	3	0	1	0	1	
Толик Т.	1	1	0	1	2	6
	2	0	1	1	2	
	3	1	0	1	2	
Фарида Ш.	1	1	1	1	3	8
	2	1	2	1	3	
	3	1	1	0	2	
Эдик Р.	1	1	1	0	2	6
	2	1	2	1	3	
	3	0	1	1	1	
Элина Т.	1	1	0	0	0	5
	2	1	1	1	3	
	3	1	0	1	2	

Речевое поведение в контрольной группе
(контрольный эксперимент)

Имя и фамилия дошкольника	№ оцениваемого задания	Особенности активности	Реакция на участника диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств	Количество набранных баллов	
							по заданию	итого
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Анна С.	1	5	5	4	4	5	23	64
	2	4	4	3	4	5	20	
	3	5	5	3	3	5	21	
Вова Д.	1	3	3	3	3	4	16	50
	2	2	4	3	3	3	15	
	3	4	4	3	3	5	19	
Женя А.	1	5	5	3	2	4	19	60
	2	5	5	3	3	5	21	
	3	5	4	3	3	5	20	
Игорь М.	1	3	3	3	3	3	15	49
	2	3	3	3	2	4	15	
	3	4	4	3	3	5	19	
Карен А.	1	2	4	3	2	4	15	44
	2	2	3	2	4	5	16	
	3	2	2	2	3	4	13	
Костя А.	1	5	5	4	4	5	23	64
	2	5	5	3	4	5	22	
	3	4	3	4	3	5	19	
Люда Т.	1	5	5	5	5	5	25	64
	2	5	4	3	3	2	17	
	3	5	5	3	4	5	22	
Таня К.	1	3	5	3	3	3	17	54
	2	3	4	4	2	5	18	
	3	4	4	4	2	5	19	
Толик Т.	1	4	4	3	4	5	20	55
	2	3	3	3	3	4	16	
	3	3	5	3	3	5	19	
Фарида Ш.	1	5	5	5	4	5	24	67
	2	5	5	3	4	4	21	
	3	5	5	4	4	4	22	
Эдик Р.	1	5	5	3	3	5	21	60
	2	5	5	4	3	5	22	
	3	3	4	3	3	4	17	
Элина Т.	1	2	4	4	4	1	15	46
	2	4	4	3	3	1	15	
	3	3	4	3	3	3	16	

